

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

YVAGA POTY PENIDO DA CUNHA

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL INSTITUÍDAS PELO
MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE: ANÁLISE DO
PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORAS(ES) AMBIENTAIS

VOLUME I

RIO DE JANEIRO
2015

YVAGA POTY PENIDO DA CUNHA

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL INSTITUÍDAS PELO
MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE:
ANÁLISE DO
PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORAS(ES) AMBIENTAIS

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação
em Educação da Faculdade de
Educação da Universidade
Federal do Rio de Janeiro,
como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre
em Educação

Orientador: Carlos Frederico B. Loureiro

Rio de Janeiro
2015

Penido, Yvaga Poty.

Políticas públicas de Educação ambiental instituídas pelo Ministério do Meio Ambiente: Análise do Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais - ProFEA / Yvaga Poty Penido. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

Orientador: Carlos Frederico Bernardo Loureiro.

Volume I e II

1.

CDD:

Folha de Aprovação a ser anexada

À minha avó Anna Maria (em memória)

Que sempre me amou muito e a
quem devo grande parte de minha
felicidade e tranquilidade

Para o meu filho, Antonio
com muito amor e carinho

AGRADECIMENTO

Acho que essas páginas não serão suficientes. Afinal tenho muito a agradecer!

Primeiro, porque tenho uma família e amigos que me ajudaram muito em um dos momentos mais difíceis da minha vida, a vocês, obrigada. Especialmente aos meus pais, Stella e Marcos, aos meus tios João e Helen e a minha sogra Leila e sua família. Também, é claro aos meus amigos-irmãos, Gabi e Maria, Clara e Gustavo, Bê e Gabizinha, Bernardo, Lidia's, Tania, Charlotte assim como aos amigos-cunhados Rodrigo e Patrícia, Guto e Andréia, Tio Capixa e Isis, Sabrina, Tininha e Renata. Além, é claro da família pereirense!!! Priscila, Mariana, Olivia que foram mais que apoio nessas horas!

Um agradecimento especial ao meu amigo e companheiro Bruno e ao meu filhote. Sem a dedicação, paciência, carinho e amor de vocês, com certeza, o caminho seria mais difícil!

Segundo, por que tive, ao longo desses meses, a oportunidade de conhecer verdadeiros GIGANTES da educação que me inspiraram pelo seu conhecimento, dedicação, comprometimento e luta pela defesa de seus ideais, alimentando minha grande paixão e me ensinando a ver o mundo sobre outra perspectiva. Muito obrigada a vocês, Fred, Roberto Leher, Gaudêncio Frigotto, Vânia Motta, Rodrigo Lamosa e muitos outros que tive o imenso prazer de conhecer!

A todos os companheiros do LIEAS, pois posso dizer que me senti parte de uma grande família, muito obrigada! Rodrigo, Eduardo, Inny, André, Leo, Fábio, Maryane, Monica's, Patrícia, Vanessa, Breno, Ligia. Aos parceiros do COLEMARX (UFRJ) e do Desde Del sur 'do' Celso (UNIRIO), um obrigada, para vocês que acolhem sem distinção.

Ao Fred agradeço pelo respeito ao tempo do outro, pelo apoio e consideração, assim como pelo laço de amizade. Posso afirmar, esse é um orientador de verdade! Muito obrigada pela acolhida, por fazer desse grupo de pesquisa um espaço democrático e participativo, além de todas as contribuições tanto intelectuais quanto pessoais! Obrigada!

Também agradeço ao programa não só pelo incentivo intelectual e financeiro, assim como pela prorrogação. A Sol, pelo exemplo de dedicação!

Agradeço ao Fundo Nacional de Meio Ambiente e seus funcionários pelo acesso aos convênios e pela disponibilidade para responder a eventuais dúvidas surgidas ao longo do trabalho.

RESUMO

O presente trabalho analisa uma política pública federal de educação ambiental, o Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais – ProFEA, bem como sua materialização através do Edital FNMA nº 05/2005, estabelecendo os Coletivos Educadores, sua principal diretriz. Utiliza-se como referenciais teórico-metodológicos o materialismo histórico-dialético, a educação ambiental crítica.

No aspecto metodológico, a pesquisa foi desenvolvida no período de agosto de 2013 a novembro de 2014, iniciando pela análise do ProFEA e leitura da bibliografia disponível e de outros documentos oficiais do campo da educação ambiental publicados a nível federal. Num segundo momento, priorizou-se a pesquisa diretamente dos Coletivos Educadores financiados pelo Edital do FNMA nº 05/2005, através do exame dos convênios firmados entre o Fundo Nacional do Meio Ambiente e as instituições proponentes.

Conclui-se, ao final, que os textos do ProFEA e de sua materialização são compatíveis com a proposta educacional hegemônica embasada nas parcerias público-privadas e no discurso de conciliação de classes.

A análise também evidencia que o acompanhamento pelo governo das ações dos Coletivos Educadores financiados é insuficiente e/ou moroso, impossibilitando resultados mais apurados e totalizantes da política, especialmente com relação ao financiamento e ao número de educadores ambientais formados.

Palavras-Chave:

coletivos educadores, educação ambiental, políticas públicas, ProFEA

ABSTRACT

The purpose of this work is to analyze a federal public policy on environmental education, the ProFEA (National Training Program for Environmental Educators) and its materialization through a proclamation and a public call from the Department of Environmental Education (MMA), upbrining the program “Coletivo Educador”, its main guideline. Using the marxist dialectical method. The outcome of this research is the conclusion that the documents of ProFEA and also its materialization are compatible with the hegemonic educational approach grounded in public-private partnerships and discourse of class conciliation. The analysis also shows that the monitoring made by the government is insufficient and time consuming, preventing accurate results and overview of the politics, mainly regarding the funding and the number of trained environmental educators.

Key Word: educator collectives, environmental education, public policies, ProFEA

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Cartilha Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis (2007)	84
Figura 2 Representação Esquemática da arquitetura de capilaridade. Processos formadores articulados em quatro instâncias: PAP1 -DEA; PAP2 - CE; PAP3 - formadores de educadoras/es ambientais; PAP4 - educadores (as) ambientais populares que animam as COM-VIDAS (Fonte: BRASIL, 2006, p. 40 - ProFEA)	89
Figura 3 Extensão territorial abrangida pelos Coletivos Educadores oriundos do Edital FNMA 05/2005 e Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais (ProFEA) e a legenda (MMA, 2007)	90
Figura 4 Municípios abrangidos pelos potenciais Coletivos Educadores oriundos da Chamada Pública 001/2006 (MMA, 2007).....	91
Figura 5 Instituições e grupos integrantes dos Coletivos Educadores (Fonte: MMA, 2008)	Erro! Indicador não definido.
Figura 6 Imagem dos 19 volumes do Convênio – CV 114/2005 - Coletivos Educadores da Colmeia de Pirapora, firmado pelo FNMA e pelo Centro de Ecologia Integral de Pirapora – CEIP/MG.	121
Figura 7 Abrangência dos Coletivos financiados (CESCAR, COEDUCA, Mantiqueira, Baixo Tietê e Região Norte de São Paulo) pelo Edital FNMA 05/2005 no Estado de São Paulo, assim como os outros organizados a partir da Chamada Pública MMA 001/2006 (Fonte: revista Fractais, 2007, p. 6)	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Lista dos Coletivos Educadores financiados pelo Edital FNMA nº 05/2005	20
Tabela 2 Análise Crítica do Discurso realizada por Kaplan (2011) sobre os objetivos, metodologia, conceitos e estratégias pedagógicas do ProFEA.....	46
Tabela 3 Legenda da Figura acima (MMA, 2007 <i>apud</i> LIMA, 2008).....	90
Tabela 4 Programa de Formação de Educadores Ambientais – ProFEA: comparativo entre os sumários do Documento Técnico nº 08 (BRASIL, 2006) e do Anexo 01 do Edital nº 05/2005.	102
Tabela 5 Correspondência entre os itens do Edital nº 05/2005 (Anexo 02) e a Ficha técnica a qual os projetos foram submetidos (Anexo 07)	114
Tabela 6 Correspondência entre a Ficha técnica (Anexo 07) e item 7.2 do Edital nº 05/2005 (Anexo 02).....	115
Tabela 7 Análise das metodologias descritas pelos coletivos	123
Tabela 8 Análise da categoria Emancipação no Documento Técnico nº 08 que estabelece o Programa de Formação de Educadores Ambientais – ProFEA (BRASIL, 2006).	139
Tabela 9 Itens do Edital nº 05/2005 não analisados e justificativas correspondentes	161

APÊNDICES

Apêndice 1 Situação dos 17 Coletivos Educadores incluindo Instituição Conveniente, Título do projeto, Estado, Recursos previstos	240
Apêndice 2 Categoria autonomia (grifada) ao longo dos verbetes da série 'Encontros e Caminhos', identificando-se os principais referenciais teóricos.....	243
Apêndice 3 Análise das citações inclusão e exclusão nos verbetes da série Encontros e Caminhos	257
Apêndice 4 A palavra 'conflito' ao longo dos verbetes da série Encontros e Caminhos (FERRARO Jr., 2005, 2007, 2014).....	261
Apêndice 5 Participação nos Coletivos Implementados a partir do Edital nº 005/2005.....	263
Apêndice 6 Compreensão da Categoria Autonomia nos Convênios.....	270
Apêndice 7 Coletivos e seus respectivos 79 municípios	274
Apêndice 8 Contextualização convênios e seus conflitos (grifados os conflitos não analisados)	275
Apêndice 9 Coletivos Educadores e conflitos em sua área de atuação	293

LISTA DE ANEXOS (VOLUME II)

Anexo 1 Lista dos Coletivos Educadores mapeados pelo MMA	305
Anexo 2 Edital FNMA nº 05/2005	306
Anexo 3 Ata da 45º Reunião Ordinária, realizada nos dias 29 e 30 de novembro de 2005 - Extrato da Ata da 45º Reunião Ordinária – disponível no Diário Oficial da União seção 1 nº 242, dia 19 de dezembro de 2005 pag.81 e 82	307
Anexo 4 CD – Contendo as páginas dos convênios financiados pelo Edital FNMA nº 05 de 2005 (documentos em pdf) e a Avaliação dos Convênios dos mesmos (planilha Excel).....	308
Anexo 5 Ofício enviado para o FNMA para ter acesso aos arquivos	309
Anexo 6 Documento Técnico nº 8 – ProFEA.....	311
Anexo 7 Exemplo de ficha técnica para avaliação e pontuação dos projetos	312
Anexo 8 Lista de Projetos Financiados pelo FNMA	313

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CE	Coletivo Educador
CESCAR	Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara e Região – Viabilizando a Utopia
CGEA	Coordenação Geral de Educação ambiental
COEDUCA	Coletivo Educador Ambiental de Campinas
COM-VIDAS	Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola
CONAMA	Conselho Nacional do Meio Ambiente
CV	Convênio
DEA	Departamento de Educação ambiental
FNMA	Fundo Nacional de Meio Ambiente
IES	Instituições do Ensino Superior (IES)
MEC	Ministério de Educação
MMA	Ministério do Meio Ambiente
n/a	Não aplicável ou não disponível
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PAP	Pesquisa Ação Participante
PNEA	Política Nacional de Educação ambiental
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
ProFEA	Programa de Formação de Educadores/as Ambientais
PRONEA	Programa Nacional De Educação ambiental
SEMA	Secretaria do Meio Ambiente
SISNAMA	Sistema Nacional do Meio Ambiente
Sisnea	Sistema Nacional de Educação ambiental
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
EA	Educação ambiental
LIEAS	Laboratório de Investigação em Educação, Ambiente e Sociedade

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1 DE ONDE PARTO E COMO ME INSIRO NA PESQUISA	17
1.2 OBJETIVO DA PESQUISA.....	19
1.2.1 <i>Objetivo Geral</i>	19
1.2.2 <i>Objetivos Específicos</i>	19
1.3 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	20
2. POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA	23
2.1. ESTADO E SOCIEDADE CIVIL.....	24
2.2. ESTADO E SOCIEDADE CIVIL BRASILEIRA MODERNA.....	25
2.2.1. POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DE TERCEIRA VIA	34
2.3. ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL POR KAPLAN (2011).....	36
2.3.1. “O LUGAR DA ESCOLA” NAS POLÍTICAS PÚBLICAS FEDERAIS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL’ IMPLEMENTADAS PELO MMA.....	37
2.3.2. CONCEPÇÕES DE ESTADO E SOCIEDADE CIVIL NO EDITAL DO FNMA Nº5/2005 DESTINADO A "ESTRUTURAÇÃO E FORTALECIMENTO DE COLETIVOS EDUCADORES PARA TERRITÓRIOS SUSTENTÁVEIS" .38	
I. PARCERIA.....	40
II. DIVERSIDADE E PLURALIDADE	42
III. SUBSIDIARIEDADE E DESCENTRALIZAÇÃO: CONTRATUALISMO.....	42
2.3.3. CRISE AMBIENTAL OU CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL APRESENTANDO DIMENSÃO AMBIENTAL	43
2.3.4. PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS"	45
2.4. CATEGORIAS DE ANÁLISE	49
2.4.1. PRÁXIS	49
2.4.2. EMANCIPAÇÃO E EMPODERAMENTO	56
I. EMPODERAMENTO	61
2.4.3. AUTONOMIA.....	62
2.4.4. PARTICIPAÇÃO	64
2.4.5. INCLUSÃO E EXCLUSÃO	66
2.4.6. SUSTENTABILIDADE	69
2.4.7. CIRCULO DE CULTURA.....	71
3. EDUCAÇÃO AMBIENTAL	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
3.1. EDUCAÇÃO AMBIENTAL ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA NO PLANO NACIONAL E INTERNACIONAL	76
3.2. PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS – PROFEA	82
3.2.1. <i>Materialização do ProFEA: os Coletivos Educadores</i>	83
3.2.2. <i>Origem Ideológica e Política dos Coletivos Educadores</i>	85
3.2.3. <i>Implementando um Coletivo Educador</i>	87
3.2.4. <i>Estado da Arte e Histórico dos Coletivos Educadores</i>	89
I. <i>Projeto Piloto</i>	92
II. <i>Coletivos Educadores formados a partir do Edital FNMA nº 05/2005 e Chamada Pública MMA nº 001/2006</i>	93
4. ANÁLISE	97
4.1. ANÁLISE TEXTUAL DA POLÍTICA PÚBLICA PROFEA	97
4.1.1. <i>Análise do Programa de Formação de Educadores/as Ambientais – ProFEA</i>	100
4.1.2. <i>Análise complementar do Edital nº 05/2005</i>	110
4.2. ANÁLISE DOS COLETIVOS EDUCADORES IMPLEMENTADOS A PARTIR DO EDITAL .	116

4.2.1.	Acesso aos Dados	119
4.2.2.	Panorama geral dos coletivos educadores financiados pelo FNMA	121
I.	<i>Panorama Geral dos Convênios estabelecidos</i>	121
II.	<i>Distribuição dos Coletivos no Território</i>	123
III.	<i>Instituições Proponentes</i>	125
4.3.	ANÁLISE DAS CATEGORIAS NO PROFEA: TEORIA E PRÁTICA	126
4.3.1.	Análise das categorias no ProFEA: Teoria	126
I.	<i>Coletivo educador</i>	126
II.	<i>Práxis</i>	127
III.	<i>Emancipação</i>	137
IV.	<i>Participação</i>	144
V.	<i>Autonomia</i>	153
VI.	<i>Inclusão Social</i>	154
VII.	<i>Sustentabilidade</i>	155
VIII.	<i>Conflitos e Conflitos socioambientais</i>	157
4.3.2.	Materialização do ProFEA	159
I.	<i>Item 7.1 a do Edital: Participação e Inclusão social</i>	162
II.	<i>Participação em outros fóruns (item 7.2 do Edital 05/2005)</i>	165
III.	<i>Item 7.1 d. do Edital: Produção de Conhecimento</i>	165
IV.	<i>item 7.1 e. do Edital: Sustentabilidade & item 7.2: Previsão de estratégias de sustentabilidade do CE</i>	167
V.	<i>item 7.1 f. do edital: Enraizamento</i>	170
VI.	<i>item 7.1 g. do Edital: Formação permanente e continuada</i>	172
VII.	<i>item 7.1 h. do Edital: Autonomia</i>	174
VIII.	<i>item 7.1 j. do edital: Práxis pedagógica</i>	176
IX.	<i>Mapeamento socioambiental (Item 7.2 do Edital)</i>	179
X.	<i>Projeto político Pedagógico</i>	181
XI.	<i>Conflitos identificados nos coletivos</i>	183
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	212
	APÊNDICE	239
	ANEXOS	305

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta os resultados de uma investigação que tem como objetivo compreender o processo de implementação de políticas públicas no campo da Educação ambiental (EA), tendo como referência o Programa de Formação de Educadoras(es) Ambientais – ProFEA (BRASIL, 2006).

A escolha deste programa como objeto se baseia no fato de os Coletivos Educadores, materialização do ProFEA, terem sido identificados por Kaplan e Loureiro (2011) como a política em que mais se investiu, discursiva¹ e financeiramente², no período de 2003 a 2009.

Desta forma, a pesquisa busca responder as seguintes interrogações: Quais as orientações ideológicas predominantes nessa política pública? Como, o que e quem avalia se a implementação de uma política ou programa federal são realizados de maneira satisfatória (para quem? Para qual projeto político?)? Com relação à formação de educadores ambientais em âmbito nacional, qual o impacto do ProFEA enquanto política pública da gestão do DEA/MMA 2004 a 2009?

O quadro teórico utilizado para a compreensão da relação entre as políticas públicas e a inserção da educação ambiental permeada por parcerias com organizações sociais (sociedade civil) encontra-se referenciado no conceito de Estado Integral ou Ampliado, formulado por Antonio Gramsci, onde a dominação de classe é operada através da coerção (sociedade política) e do papel ‘educativo’ exercido pelo Estado de Terceira Via.

O estudo se baseia epistemologicamente no materialismo histórico-dialético, sendo o referencial adotado fundamental para a superação das análises

¹ Exemplificando, citam-se as diversas propostas e conceitos mobilizados nesta política, inclusive o de Coletivos Educadores, presentes nos volumes do livro Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores, produzido pela DEA/MMA (FERRARO Jr., 2005 e 2007), dentre outros: ação comunicativa, cardápio de aprendizagem, comunidades apreendentes, comunidades interpretativas, educomunicação para coletivos educadores, estruturas e espaços educadores, pesquisa-ação-participante (PAP), potência de ação, comunidades educadoras, contextos de aprendizagem, projetos em educação ambiental, redes, redes sociais.

² Segundo o Edital nº 005/2005 (p.14), lançado em outubro de 2005, estavam previstas duas chamadas para financiamento dos coletivos, cada uma com prazo de execução de 24 meses, sendo previstos R\$ 2.900.000,00 no total (em cada chamada, cada projeto deveria receber entre R\$ 80.000 e R\$ 200.000,00). De acordo com relatório elaborado com vistas a traçar um diagnóstico dos Coletivos Educadores (MMA e IICA, 2010), dos 48 Coletivos respondentes, 74% não possuem recursos próprios e, dos 22 que responderam, a principal fonte de recursos (8) são recursos públicos, seguida de outras (7), como rendimento de membros do Coletivo, uso de estrutura pública, oferecimento de cursos pagos, agências de fomento à pesquisa. Além disso, 27 deles obtêm seus recursos por meio de parcerias. [outras porque a referência é fonte]

simplificadoras. As formulações teóricas marxistas foram decisivas para a compreensão das políticas públicas, especialmente aquelas voltadas para a educação ambiental e para as relações entre Estado estrito e sociedade civil.

Quanto às hipóteses que norteiam a dissertação: (1) o ProFEA não se caracteriza por uma política inovadora, seguindo os mesmos princípios que regem a (contra)reforma gerencial³ do Estado brasileiro a partir da segunda metade da década de 1990; (2) o estabelecimento de parcerias ocorre predominantemente na relação público-privado, em detrimento de público-público; (3) esta estratégia de parceria também foi identificada na esfera federal, através da ação do Instituto Ecoar Para Cidadania, que indiretamente ‘dirige’ o ProFEA; (4) a Educação ambiental promovida pelo Estado ampliado cumpre o papel de “esvaziar” e/ou “mascarar” a luta de classes e os conflitos.

Esta pesquisa é fruto de um esforço de sistematização da documentação dos convênios firmados com o Fundo Nacional do Meio Ambiente (FNMA) através do financiamento dos Coletivos Educadores pelo Edital nº 05/2005. Realizada no período de agosto de 2013 a novembro de 2014, teve como instrumento metodológico consulta aos documentos orientadores das políticas públicas em Educação ambiental a nível federal, e especificamente sobre o ProFEA, assim como à documentação referente aos projetos financiados pelo Fundo Nacional de Meio Ambiente (Brasília) em relação ao Edital nº 05/2005, responsável por selecionar projetos voltados para a estruturação e fortalecimento de “Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis”. Após identificação, estes projetos foram então devidamente analisados. A escolha por esse procedimento em detrimento a entrevistas se justifica na medida em que mais de 20% dos Coletivos Educadores financiados não foram sequer identificados, além da pesquisa ter ocorrido quase dez anos depois do início do processo de implantação desta política.

Desta forma, os dados colhidos (escaneados e anexados como pdf) foram examinados e comparados aos resultados obtidos por Kaplan (2011). Este autor, integrante do LIEAS/UFRJ, realizou a análise crítica do discurso do ProFEA, detectando algumas características discursivas que, nesta dissertação, se confirmam com a análise da implementação da política. Adotou-se como referencial teórico para a discussão dos resultados o conhecimento produzido por

³ Conceito desenvolvido por Carlos Nelson Coutinho em “Hegemonia às avessas: Economia, política e cultura na era da servidão financeira” organizado por Cibele Saliba Rizek, Francisco de Oliveira e Ruy Braga.

pesquisadores que atuam no campo sob a perspectiva da Educação ambiental Crítica.

Assim, este trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro, subdividido em três seções, inicia com a exposição do debate acerca da compreensão de Estado e Sociedade Civil, com base no pensamento de Antonio Gramsci e a influência desta percepção sobre o campo das políticas públicas de EA no Brasil, dentro do contexto de reorganização do capital.

A análise crítica do discurso do ProFEA realizada por Kaplan (2011), destaca 1) que o ProFEA, mesmo apresentando algumas incongruências teóricas como a adoção do conceito de práxis e o de ação comunicativa, fundamenta-se majoritariamente em autores e conceitos vinculados ao pragmatismo linguístico. Situando os conceitos de Estado e de sociedade civil mais perto das formulações do neoliberalismo de “Terceira Via” e de suas premissas de superação dos antagonismos de classe e fim da centralidade do trabalho, em nome de uma pretensa sociedade pautada pela parceria, consenso e conciliação de classes, além disso, afirma que 2) a implementação dessa política ocorre através dos editais é condizente com a ótica de mercado, posto que o Estado busca gerenciar, racionalizando e otimizando os recursos públicos por meio de parcerias.

Na última parte, são historicizadas as categorias a serem utilizadas como base do desenvolvimento do capítulo: práxis, emancipação-empoderamento, autonomia, participação, inclusão-exclusão social e sustentabilidade. Também foram incluídos alguns conceitos polissêmicos, visto que estes podem estar pautados tanto nas teorias críticas quanto na perspectiva pragmática do projeto liberal.

O segundo capítulo está estruturado em duas partes. A primeira contextualiza e historiciza a educação ambiental buscando distinguir as propostas da Terceira Via no Brasil e a assimilação da EA neste novo projeto. Esta análise atesta que, durante o primeiro governo Lula da Silva (2003-2006), as políticas públicas na Educação ambiental (tanto ProFEA quanto PNEA) seguem o prescrito pela reforma iniciada em meados da década de 1990 pela classe dominante⁴.

⁴ Desta forma, consolidam-se as parcerias, ratificadas pela legislação vigente, verificada na Política Nacional de Educação ambiental - PNEA (BRASIL, 1999). Observa-se, no entanto, que no Brasil a política de difusão das parcerias público-privadas, no campo da Educação e da Educação ambiental, se fortalece, especialmente, a partir de 2003, quando Luís Inácio Lula da Silva é eleito Presidente da República pelo Partido dos Trabalhadores e indica Marina Silva para a direção do Ministério do Meio Ambiente e Cristóvão Buarque para o Ministério da Educação, como mostram D'AVILA (2013) e LEHER (2010), respectivamente. Essa lógica de Estado que toma as parcerias como base vai sendo naturalizada e aparece explicitada no Programa Nacional de Educação ambiental - ProNEA (2005).

Em seguida, apresenta-se um panorama do Programa de Formação de Educadores(as) Ambientais – ProFEA e de sua implementação. Este programa (BRASIL, 2006) é implementado através dos Coletivos Educadores.

O terceiro capítulo traz as análises e resultados da pesquisa. Dividido em três partes, a primeira examina o ProFEA, validando os resultados encontrados por Kaplan (2011). A segunda descreve e relata o processo de delimitação do objeto de estudo e, por fim, a última, consiste na análise das categorias (práxis, emancipação, participação, autonomia, inclusão/exclusão social, sustentabilidade) historicizadas no primeiro capítulo, comparando-as com as encontradas nos verbetes da série Encontros e Caminhos (FERRARO Jr., 2005; 2007; 2014), assim como no processo de materialização desta política, implementada a partir do Edital FNMA nº 05/2005.

Ao longo do trabalho, fica claro que as políticas públicas de Educação ambiental vêm sendo definidas seguindo a direção das (contra)reformas neoliberais do Estado, e no caso do programa estudado isso se dá através do discurso do consenso, das “receitas de bolo” ou cardápios e das parcerias entre Estado e sociedade civil. Concluindo-se, pois, que os documentos analisados reafirmam a lógica vigente, o padrão novo-desenvolvimentista do atual governo, e, portanto, suas práticas caminham longe da possibilidade de mudança que gere autonomia e/ou superação das desigualdades de classe.

Os resultados parciais dessa pesquisa foram apresentados no artigo “Políticas públicas instituídas pelo Ministério do Meio Ambiente: Análise da documentação e implementação do programa de formação de educadores/as ambientais (ProFEA)” (PENIDO, KAPLAN e LOUREIRO, 2014).

1.1 DE ONDE PARTO E COMO ME INSIRO NA PESQUISA

Meu envolvimento com a Educação ambiental tem início em 2000, quando participei da coordenação de um curso no município de Guapimirim – RJ elaborado e implementado pela FIOCRUZ e pela prefeitura. O trabalho consistiu na formação de um grupo de agentes de meio ambiente que, depois do curso, passaram a monitorar a qualidade das águas dos rios da região. Ao longo de quatro anos, foram elaboradas e aplicadas oficinas buscando estimular os agentes a se envolver em foros ou comitês, diagnósticos participativos e procedimentos de licenciamento

Tornando-se uma condição *sine qua non* para o desenvolvimento do Programa de Formação de Educadoras/es Ambientais – ProFEA.

ambiental. Defendi minha monografia em Licenciatura em Ciências Biológicas sobre o tema, em 2006, e, durante a sua execução, muitas indagações surgiram com relação ao processo, ao ativismo político dos integrantes e como as políticas públicas locais e nacionais interferiram no processo de emancipação daquele grupo.

Desde então passei a trabalhar com Educação e Meio Ambiente em diferentes projetos, escolas, empresas e associações da sociedade civil. Paralelamente, cursei o programa de pós-graduação em Educação ambiental oferecido pela UCAM (Universidade Candido Mendes) em parceria com o Instituto Jardim Botânico do Rio de Janeiro (JBRJ), e tive a oportunidade de rever minhas práticas e repensar minha inserção no campo.

As perguntas se multiplicaram. Em 2010, me reaproximei da academia para aprofundar a teoria. Uma de minhas principais angústias consistia em procurar compreender por que, independente das minhas ações enquanto educadora, não conseguia promover mudanças efetivas, duradouras e autônomas? Como fazer diferente? Estas e outras questões me levaram ao grupo de pesquisa “Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade” (LIEAS), ingressando no mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ no início de 2013.

1.2 OBJETIVO DA PESQUISA

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar a materialização do Programa de Formação de Educadoras(es) ambientais – ProFEA promovido pelo Ministério do Meio Ambiente através da implementação dos Coletivos Educadores financiados pelo Edital nº 05/2005 do Fundo Nacional de Meio Ambiente - FNMA.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar quais as orientações ideológicas e principais controvérsias do campo de Educação ambiental que predominam nesta política pública a partir de categorias chave de análise, como práxis, emancipação, autonomia e inclusão.
- Contribuir para um balanço sobre o processo de formação de educadores ambientais, situando o debate na compreensão do ProFEA enquanto política pública da gestão do DEA/MMA 2004 a 2009.
- Analisar o processo de acompanhamento e implementação do ProFEA, realizado pelo FNMA.
- Identificar quais os sujeitos parceiros no processo de implementação do ProFEA, buscando situar o lugar das universidades públicas e dos movimentos sociais.

1.3 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais – ProFEA, se concretiza nos Coletivos Educadores. Segundo lista disponível no site do MMA (ANEXOS

Anexo 1) existem 143 coletivos educadores (MMA, 2008).

Estes se estabeleceram em três momentos, através dos seguintes mecanismos:

1) Projeto piloto desenvolvido em parceria do Ministério do Meio Ambiente e Itaipu Binacional;

2) Coletivos financiados pelo Edital FNMA nº 05/2005 - Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis; encontra-se previsto no Edital o orçamento de 2,9 milhões de reais para um prazo de 24 meses de execução (pág. 13 do Edital);

3) Coletivos “listados” a partir da Chamada Pública 001 do MMA no ano de 2006.

Inicialmente, o objetivo do presente trabalho seria determinar o estado da arte (panorama geral de todos) dos Coletivos Educadores (CE) que se encontravam em vias de, ou que tivessem concluído a última fase de implementação, ou seja, as comunidades de aprendizagem ou Pessoas que Aprendem Participando, PAP4. No entanto, dada a escassez de documentos, apenas com base na listagem e informações disponibilizadas pelo MMA não foi possível determinar quais coletivos tinham ou não passado pela fase PAP4. Optou-se, então, por analisar aqueles financiados pelo Fundo Nacional de Meio Ambiente (FNMA) através do Edital nº 05/2005 (Anexo 2).

O Conselho Deliberativo do FNMA (Anexo 3) selecionou, dentre 54 projetos recebidos, 22 (p. 4104 do convênio CV 075/2006 -Anexo 4).

O recorte foi decidido em outubro de 2013, durante consulta ao arquivo do FNMA, quando foram identificados 19 (listados na Tabela 1) dos 22 coletivos financiados pelo Edital.

Tabela 1 Lista dos Coletivos Educadores financiados pelo Edital FNMA nº 05/2005

Ano	Nº do Convênio	Parceiro	Instituição Conveniente	Titulo do Projeto	UF
2005	113/05	Estadual	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural	Construindo Pontes nos Territórios do São	MG

Ano	Nº do Convênio	Parceiro	Instituição Convenente	Título do Projeto	UF
			do Estado de Minas Gerais –EMATER/MG	Francisco	
2005	114/05	ONG	Centro de Ecologia Integral de Pirapora – CEIP/MG	Coletivos Educadores da Colmeia de Pirapora	MG
2005	115/05	ONG	Fundação Tocaia	Tem Jeito Sim	PA
2005	116/05	Estadual	Fundação de Apoio Instituto ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico	Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara e Região CESCAR – Viabilizando a Utopia	SP
2005	117/05	Estadual	Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS/BA	Reconhecendo e Fortalecendo os Educadores Ambientais do Lago Pedra do Cavalo	BA
2005	118/05	Municipal	Consórcio Intermunicipal para o Desenvolvimento Integrado das Bacias dos Rios Miranda e Apa	Formação de Educadores Ambientais para Sustentabilidade das Bacias do Miranda e do Apa	MS
2005	119/05	Municipal	Prefeitura Municipal de Rio Branco	Constituição do Coletivo Educador Sumaúma-Baixo Acre e Purus	AC
2005	120/05	ONG	Instituto Terra de Preservação Ambiental – ITPA/RJ	Tecendo Redes e Construindo Cidadania na Região do Corredor de Biodiversidade Tinguá -Bocaiúna	RJ
2005	121/05	ONG	Centro de Estudos Socioambientais – PANGEA	Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis	BA
2005	122/05	Estadual	Unicamp	Coletivos Educadores de Campinas – COECA	SP
2005	123/05	ONG	Associação Regional da Escola Família Agrícola do Sertão	Arefase 2005	BA
2006	102/06	ONG	Associação Terceira Via	Coletivo Educador Mantiqueira Sustentável	SP
2006	075/06	Municipal	Departamento Autônomo de Água e Esgoto de Penápolis	Formação do Coletivo Educador da Bacia Hidrográfica do Baixo Tietê	SP
2006	121/06	ONG	Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura de São Paulo	Coletivo Educador da Região Norte da Cidade de SP	SP
2006	126/06	ONG	Instituto Floresta de Pesquisa e Desenvolvimento Sustentável – Instituto Floresta	Coletivos Educadores para o Território Portal da Amazônia	MT
2006	130/06	ONG	Centro de Desenvolvimento Sustentável e	Integrar o Recôncavo Sul Baiano para a Sustentabilidade	BA

Ano	Nº do Convênio	Parceiro	Instituição Convenente	Título do Projeto	UF
Agroecologia Sapucaia					
2007	009/07	Federal	Fundação Universidade de Brasília	Formação de Coletivos Educadores na Bacia do Rio Descoberto/DF	DF
2007	015/07	Federal	Fundação Universidade Federal do Mato Grosso	Floresta Comunitária Vale do Amanhecer	MT
2007	020/07	Municipal	Prefeitura Municipal de Itanhangá	Capacitação Especializada para Multiplicadores no Município de Itanhangá	MT

Conforme procedimento do Fundo, cada projeto financiado vira um convênio e tudo referente a cada um dos convênios é arquivado, estando disponível para consulta mediante solicitação.

Com o intuito de apreender a concepção ideológica subjacente ao Documento Técnico nº 8 – ProFEA, e no Edital do FNMA nº 05/2005 foi realizada uma análise complementar, visto que Kaplan (2011) havia feito a análise do discurso nos referidos documentos.

Em seguida, identificou-se, dentre os Coletivos Educadores financiados pelo Edital nº 05/2005 quais desenvolvem todas as fases de execução, estabelecendo as “comunidades de aprendizagem” ou PAP4 (Pessoas que Aprendem Participando). Além de descrever o panorama geral dos Coletivos Educadores, incluindo sua distribuição no território, caracterização das instituições parceiras e investigar como são abordados, ao longo da implementação de cada projeto, as categorias: práxis, emancipação, autonomia, participação, exclusão.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

O presente trabalho, assim como outros trabalhos desenvolvidos pelo Laboratório de Investigação em Educação, Ambiente e Sociedade - LIEAS busca aprofundar os estudos na interface educação e gestão ambiental, mais especificamente no campo da política pública de Educação ambiental e de como a institucionalização dos projetos governamentais afetam o público dessas políticas públicas. Tendo como desdobramento, o campo da Educação ambiental Crítica e Emancipatória, filiando-se no campo das teorias críticas ao método do materialismo histórico dialético,.

Este estudo investiga o processo de materialização do Documento Técnico nº 8⁵, isto é, do Programa de Formação de Educadores Ambientais – ProFEA, dando continuidade à análise discursiva desta política pública realizada por Kaplan (2011).

Kaplan, em seu estudo, analisa além dessa política outros dois documentos, referência das políticas federais no campo da educação ambiental, a Política Nacional de Educação ambiental (PNEA - BRASIL, 1999 -Lei 9.795 de 1999, regulamentada pelo Decreto 4.281/2002) e o Programa Nacional de Educação ambiental – ProNEA utilizando a análise crítica do discurso⁶ proposta por Fairclough. Assim, investiga qual 1) a compreensão de Estado e Sociedade Civil; 2) a concepção de crise ambiental e 3) o papel que a escola desenvolve na sociedade nesses três documentos.

Sob essa perspectiva o presente capítulo está dividido em três partes. Na primeira busca-se explicitar o que se compreende como Estado e Sociedade Civil, naquilo que interessa ao cumprimento do objetivo proposto e por considerar estas categorias centrais para o estudo de políticas públicas.

No segundo momento, por se tratar do estudo da implementação de uma política que já teve sua parte textual analisada previamente, busca-se condensar e apresentar os conhecimentos acumulados sobre os documentos analisados por Kaplan (2011), enfocando as análises sobre o ProFEA, buscando compreender

⁵ O documento apresenta um prefácio, introdução, objetivos do programa, seguido da concepção político-pedagógica, metodologia do programa de formação e projeto político pedagógico. Seguido do texto: O que é um coletivo educador? Explicitando a “estratégia” da arquitetura de Rede com as “COM-VIDAS” (comunidades de aprendizagem).

⁶ “A análise crítica do discurso confere uma possibilidade de vincular a análise linguística detalhada de textos com uma orientação social para o discurso [...] posicionam-se também do ponto de vista político-ideológico a partir da(s) teoria(s) social(is) que orienta(m) suas análises [...] permitem compreender o que está em jogo quando algo é dito” (Kaplan, 2011, p. 66)

como esta política se enraíza na prática, isto é, como decorre o desdobramento em programas efetivados.

Por fim, as categorias de análise a serem utilizadas como fundamento para o presente estudo são historicizadas, pois são a base do desenvolvimento do quarto capítulo desta dissertação.

2.1. Estado e Sociedade Civil

Sob os referenciais gramscianos, o Estado é fruto de relações sociais concretas, objetivas e históricas, construídas através de disputas travadas pelas classes e suas frações. Gramsci, a partir da análise sobre as grandes transformações ocorridas nas primeiras décadas do século XX, busca compreender o caráter e a complexidade do Estado ocidental capitalista contemporâneo, estabelecendo o conceito de Estado Ampliado, onde o Estado ‘incorpora’ a sociedade civil à sociedade política⁷.

Assim, ao longo das últimas décadas observamos que as disputas travadas no interior do Estado, vem garantindo a hegemonia das classes dominantes. Estas se mantêm no poder através de dois principais mecanismos de dominação 1) uso dos aparelhos coercitivos (sociedade política), que asseguram o domínio de uma classe sobre as outras, assim como 2) da dominação simbólica e ideológica, estabelecidas por meio dos aparelhos privados de hegemonia (forma de organização preponderantemente da sociedade civil na busca pelo consenso).

É importante ressaltar que a subsistência do sistema capitalista depende da exploração e dominação [em permanente expansão] geográfica e social. Desta forma, neste sistema, as classes exploradoras vivem às custas das classes exploradas, por isso, as lutas e conflitos são inerentes.

De maneira oposta, o pensamento burguês liberal⁸, descreve o Estado como mediador dos conflitos, ligado ao interesse público, sem interesses privados, o que ‘garante’, teoricamente, o direito de “todos” e mantém a ordem social. Nessa perspectiva, a sociedade civil é definida como espaço autônomo alternativo ao

⁷ Segundo Acanda (2006, p. 160) no livro “Sociedade Civil e hegemonia” o conceito de sociedade civil é indispensável para compreensão do fenômeno estatal por completo.

⁸ É importante recordar que o liberalismo nos seus inícios foi uma doutrina revolucionária, expressou um ideal de liberdade e justiça, contra uma Monarquia Absolutista, tendo sido bandeira da luta de uma classe (a burguesia), constituindo-se o fundamento teórico do ideal político dos movimentos latino-americanos de emancipação no século XIX. Mas também não existe o Liberalismo mas um conjunto de formas específicas que vão surgindo e se estruturando, mudando seu caráter a medida que muda o papel histórico da classe da qual era expressão (Acanda, 2006, p. 35).

espaço das relações políticas⁹ (BAUNILHA, 2013; COUTINHO, 2007; ACANDA, 2006).

Entretanto, o conceito de Estado liberal, que ‘garante o direito de todos’, vem sendo reformado, e, recentemente, associado discursivamente a características cada vez mais depreciativas, como autoritário, burocrático e ineficiente. Enquanto a sociedade civil está sendo vinculada as ideias de democracia, liberdade, criatividade, e eficiência, um espaço que possibilita a satisfação plena dos anseios dos indivíduos (Leher, 2005, p.2). Visto que a sociedade civil apresenta-se harmonizada e independente do Estado, se transforma em algo que está além do Estado e do mercado, o terceiro setor; caracterizado pelo voluntariado, filantropia, e pela redução das demandas sociais ao nível dos interesses particulares.

Desta forma, a estratégia burguesa moderna visa inserir a sociedade civil como executora das políticas (ou *parceira* do Estado) com o objetivo de fazê-la se sentir parte do processo e assim evitar questionamento dos mesmos (Cidade, 2010, p.4 *apud* Kaplan, 2011, p. 97).

É evidente que as duas compreensões de Estado-Sociedade Civil descritas (gramsciano e liberal-burguês) baseiam-se em comprometimentos ideológicos divergentes e, portanto, com implicações centrais tanto sobre o papel a ser desempenhado por este “Estado não neutro” e sob a estrutura da sociedade, quanto sob as políticas públicas a serem instituídas. Logo, num Estado em disputa, a composição de classe que o ocupa interfere diretamente na política a ser instituída/ implementada.

2.2. Estado e Sociedade Civil Brasileira Moderna

Sob essa perspectiva, o presente trabalho se baseia nos referenciais marxistas para compreensão das relações “Estado - Sociedade Civil” e suas consequências para políticas públicas. No entanto, grande parte das relações hierárquicas e de poder observadas regionalmente estão imbricadas ao sistema capitalista globalizado. Segundo Leher (1998), o sistema mundo moderno-colonial se encontra cada vez mais interdependente, sob relações hierárquicas de poder, onde a divisão internacional do trabalho é a expressão do capitalismo que integra ou globaliza de maneira desigual e polarizada, promovendo (des)igualmente a

⁹ No Brasil, a expressão “sociedade civil” difundiu-se por volta da década de 1970, como ocorreu na América latina, “civil” passou a se opor a “militar” (Fontes, 2006 *in* Neves & Lima, 2006 Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo ou em Gohn, 2005 *apud* Batista, 2007, p.57)

pauperização e a acumulação de riquezas, onde a cada Estado- Nação está designado seu papel de acordo com a partilha do mundo descrita por Lênin:

“o imperialismo é o capitalismo na fase de desenvolvimento em que ganhou corpo a dominação dos monopólios e do capital financeiro, adquiriu marcada importância à exportação de capitais, começou a partilha do mundo pelos *trustes* internacionais e terminou a partilha de toda terra entre os países capitalistas mais importantes” (LÊNIN, 2012, p. 124).

Em seu livro “Imperialismo, Estágio superior do Capitalismo”, Lênin destaca cinco características fundamentais desse sistema: 1) concentração da produção e do capital criando monopólios; 2) fusão do capital bancário e do capital industrial, o que forma a oligarquia financeira esta inicia um processo de 3) predomínio da exportação de capital sobre a de mercadoria, que acaba promovendo 4) à formação de associações internacionais monopolistas capitalistas que 5) partilham o mundo entre associações internacionais monopolistas capitalistas. A partir desta definição e no decorrer de sua análise, fica claro que os recursos não são desenvolvidos e/ou divididos na mesma medida em cada país, mas ocorrem de maneira desigual entre os principais países imperialistas e, mesmo, no interior de suas estruturas.

Segundo Paulani (2012), diversos autores, entendem que para compreensão do desenvolvimento capitalista atual na América Latina é necessário uma complementação à teoria do imperialismo desenvolvida por Lênin¹⁰, a teoria da dependência¹¹, que busca compreender o operar das economias dos países periféricos, para além de suas bases: *i.* parasitismo econômico e *ii.* subordinação da classe trabalhadora dos países periféricos às necessidades de enriquecimento e acumulação das classes dominantes dos países imperialistas. Para esta teoria, o desenvolvimento e o subdesenvolvimento são tidos como posições funcionais dentro da economia mundial, em oposição ao “idealizado” pela CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe), que os disseminava como estágios de desenvolvimento ao longo de uma escala de “evolução” das nações.

Assim, o processo de enriquecimento e acumulação das classes dominantes não se restringe aos países centrais. Florestan Fernandes, na teoria “capitalismo dependente” (desenvolvido no seu livro: “Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento”, 1968), argumenta que a burguesia local dos países dependentes tem um papel protagonista nesse processo de acumulação, sendo

¹⁰ Desenvolvimento igual e combinado.

¹¹ Dependência não era forjada pela condição agrário-exportadora ou pela herança pré-capitalista dos países subdesenvolvidos, mas pelo padrão de divisão internacional do trabalho do capitalismo moderno, dada pelo imperialismo.

para esses vantajosa à subordinação na associação Imperialista, onde os lucros são garantidos através da intensificação de mecanismos exploração e de expropriações tanto primárias (questões meridionais e processo de industrialização) quanto secundárias (migrações, disponibilizações e perda de direitos sociais).

As múltiplas formas de expropriação¹² disseminadas no Brasil, descritas por Fontes (2010), encontram-se concatenadas ao intenso processo de apassivamento da classe trabalhadora, por conseguinte defende que o processo de expropriação massiva é condição social inicial, meio e resultado da exploração capitalista.

Não obstante o processo de exploração e expropriação do capital ter sido descrito por Marx, no período analisado e vivido pelo autor, no entanto naquela época a base de funcionamento do capital era do tipo concorrencial. Assim, ao longo do século XX e XXI observa-se um processo de intensificação da financeirização e complexificação das relações descritas, essas novas determinações sistematizadas por Lênin assinalam o predomínio do capital monopolista, demonstrando uma nova organização da burguesia, o predomínio com fusão do capital bancário sobre o industrial e promovendo novas formas de exploração e expropriação capitalista como demonstrado por Fontes (2010).

Ao longo do século XX, o capitalismo se apresenta de forma diferente, no entanto através da leitura de Lênin compreende-se a relação entre as nações e o processo de consolidação e expansão do capital, isto é, os mecanismos de *reprodução global*, presentes na atual *globalização*. Contudo, é através do aprofundamento e superação dialética proposta por Antonio Gramsci que se torna possível mergulhar nas questões nacionais, ou seja, no papel dos “diferentes estágios de organização” da sociedade civil (do “ocidente” e do “oriente”) sob o *modus operandi* do Estado democrático atual (Estado Educador ou Estado Ampliado: sociedade civil + sociedade política; “*hegemonia*”¹³ *encouraçada de coerção*”), isto é, na forma de ‘atuação’ do Estado que interfere diretamente na produção e nas relações político-sociais legitimando as relações sociais vigentes.

¹² Foster (2010) esclarece “a condição previa do capitalismo é a retirada em massa da população do solo [expropriação] que possibilita o desenvolvimento histórico do próprio capital. Isso assume a forma de uma crescente polarização das classes da população entre ricos e pobres da separação antagônica entre cidade e campo (reproduzida em escala mundial pelo fato de que alguns países se tornaram meras áreas de produção agrícola de alimentos, meras fontes de matéria prima para o desenvolvimento industrial no centro do sistema) (p.243).”

¹³ Definida como a capacidade de alguns grupos ou classes sociais de exercerem dominação simbólica e ideológica “sobre os meios de produção econômicos e instrumentos de repressão, mas principalmente, por sua capacidade de produzir e organizar o consenso e a direção política, intelectual e moral dessa sociedade. A hegemonia é ao mesmo tempo direção ideológico-política da sociedade civil e combinação de força e consenso para obter o controle social” (Acanda, 2006, p. 77-178).

Em Gramsci, o Estado no capitalismo, um Estado de Classe, apresenta-se ampliado¹⁴ nas sociedades complexas do século XX do tipo ocidentais, na medida em que atuam com os aparelhos repressivos, de coerção, sob controle das burocracias executiva e policial-militar, mas sobretudo através dos “aparelhos privados de hegemonia”, isto é, dos conjunto de organizações da sociedade civil responsáveis pela elaboração e difusão de ideologias que interferem nas decisões desse Estado, servindo para conservar ou promover uma determinada base econômica de acordo com os interesses de uma dada classe social (COUTINHO, 2007, p. 127).

As reflexões desses pensadores marxistas, Marx, Lênin e, em especial, Gramsci permitem um melhor entendimento das mudanças estruturais e superestruturais que vem acontecendo no mundo e, especialmente, no Brasil de hoje.

Neves (2005) em seu livro “A nova pedagogia da hegemonia” destrincha de maneira bastante didática essa nova “fase” do capital, onde o papel do Estado vem se modificando numa rapidez cada vez maior, especialmente pós-guerra fria.

No período de Guerra fria, Estados capitalistas centrais e periféricos, se estabeleciam sob a forma de Estado de Bem Estar Social (MELO, 2005), desenvolvendo, além de atividades coercitivas, estratégias educadoras com algum sentido da garantia de alguns direitos, com a intenção de obter consenso. Nessa época (1930 a 1989), o Brasil vivia um período de intenso processo de modernização capitalista, associado ao movimento de apropriação burguesa do Estado visando à legitimação social, através da disputa entre os diferentes aparelhos privados de hegemonia. Apesar das várias tentativas da classe trabalhadora de se tornar protagonistas, esta foi sendo inviabilizada por estratégias burguesas de repressão, de cooptação individual e de grupos e por intermédio de processos de revolução passiva¹⁵ (LIMA & MARTINS, 2005). Ainda chama atenção para um fato ignorado por muitos:

¹⁴ O conceito de Estado Ampliado foi nomeado por Buci-Glucksmann, mas desenvolvido por Antonio Gramsci.

¹⁵ “Ao contrário do que supunha a tradição marxista, o Brasil experimentou um processo de modernização sem ser obrigado a realizar uma revolução democrático-burguesa de modelo jacobino. Isto é, o latifúndio e a dependência em face do imperialismo não se revelam obstáculos ao desenvolvimento capitalista. Através da ação do Estado, a transformação teve lugar graças ao acordo entre as frações das classes economicamente dominantes. [...] Gramsci [...] apresenta o conceito de Revolução Passiva separados em dois momentos: “restauração” (reação a possibilidade de uma transformação efetiva e radical de baixo para cima) e “renovação” (muitas demandas populares são assimiladas e postas em prática pelas velhas camadas dominantes)”. (Coutinho, 2007, p. 196-198).

Com o fim da Guerra Fria e o estabelecimento de uma crise estrutural de acumulação capitalista¹⁶ na década de 1970 (origem da contrarreforma); verificam-se nas altas taxas de desemprego estrutural, na precarização das relações de trabalho e da vida, faz com que o capital e conseqüentemente, os Estados periféricos, redefinam suas estratégias de busca do consenso¹⁷ e reformulem seu papel “educador”, conduzindo inúmeras reformas tributárias, trabalhistas, previdenciária e financeira, e também através das privatizações com os “novos atores sociais”, descentralizando o poder (MELO, 2005, p.73).

Rizzoto (2010), identifica a partir de 1985 um processo de intensificação da política de reformas estruturais conduzidas pelo FMI e BM entorno das condicionantes de empréstimos, assim como através do *Consenso de Washington* que apresenta em 1989 a estratégia a ser executada pelos países de ‘terceiro mundo’: ajuste fiscal, redução do papel do Estado com gastos sociais, fim das restrições ao capital externo, abertura do sistema financeiro, reestruturação do sistema previdenciário.

Apesar da identificação da crise em meados dos anos 1970, esta ainda está sendo vivenciada pela humanidade, no entanto não se responsabiliza o processo de produção e reprodução do capital. Como solução parcial da crise capitalista, o neoliberalismo visa à reconstituição do mercado, reduzindo ou até eliminando a intervenção social do Estado em diversas áreas e atividades (MONTAÑO, 2002). Inicia-se, assim, a reestruturação do Estado num duplo movimento de recomposição das taxas de acumulação tanto do próprio Estado, s da difusão dos novos aparelhos privados de hegemonia (superestrutura) quanto das relações de produção (infraestrutura). Assim, ‘surge’ o Estado do Bem Estar Social, caracterizado por medidas redistributivas e busca de pleno emprego perde espaço para o Estado Mínimo Neoliberal, onde prevalece a lógica de mercado, a defesa das privatizações, ou seja, o Estado passa de produtor de bens e serviços para assumir a função de coordenador das iniciativas privadas da sociedade civil.

Durante a década de 1980, alguns países adotam o projeto neoliberal dentre eles, os Estado Unidos da América nos mandatos de Ronald Reagan, a Inglaterra nos de Margaret Thatcher e vários outros países Europeus. Contraditoriamente, o conjunto de implementações atuou negativamente gerando crescentes índices de

¹⁶ Coutinho (2008) afirma que Gramsci constata que a crise econômica ao contrário do que vários marxistas defendem não gera necessariamente uma janela revolucionária ou orgânica, mas pode gerar uma restauração do poder da burguesia sobre novas formas.

¹⁷ Acselrad & Bezerra (2007) observam a transfiguração da política em economia como característica da democracia do consenso.

desemprego, desaceleração do crescimento econômico, reestruturação produtiva, crescimento do número de trabalhadores precarizados (NEVES, 2005), principalmente, devido ao crescimento desordenado do capital financeiro que sem regulamentação estatal passou a preponderar sobre o capital produtivo atuando sobre a economia através da especulação. Entretanto esses fatores foram interpretados pelo capital, como uma crise de Estado, e não uma crise estrutural, assim a solução passou a ser o de promover alguns ajustes e reformas mantendo as taxas de lucro, minimizando alguns efeitos, mas sem alterar o padrão de acumulação do capital e mantendo-se dentro do modo de produção capitalista.

Com o “fim” do bloco soviético no final da década de 1980, alguns países europeus até então socialdemocratas implementaram o projeto neoliberal “reformulado”, conhecido como Terceira Via, incorporando algumas de suas medidas econômicas originais, mas potencializando sua “governabilidade”. O principal intelectual formulador desse modelo econômico foi Antony Giddens que defende o processo de reforma do Estado mediante estabelecimento de parcerias com o terceiro setor e parcerias público-privadas, reduzindo assim o papel do Estado na execução das políticas sociais, além de sugerir um modelo dialógico e reflexivo, concebendo o diálogo como fundamento da lógica de conciliação dos (inconciliáveis) interesses de classe, formando uma “aldeia global” (LIMA & MARTINS, 2005).

Neves (2005) ainda afirma que a década seguinte (década de 1990) o grau de correlação de forças é alterado, acelerando-se a ampliação da hegemonia burguesa, com mudanças qualitativas na organização do trabalho e da produção. De acordo com a autora (*op.cit.*) a reestruturação do Estado Neoliberal “tipo” Terceira Via no capitalismo nacional e internacional, surge como uma alternativa aos efeitos negativos do neoliberalismo e das insuficiências da socialdemocracia europeias. Os partidários da terceira via defendem a ideia de mercado, mas criticam a sua desregulamentação e o tipo de participação do Estado, mas não seus significados políticos e econômicos. Desta forma, a renovação do aparelho estatal ocorre pela incorporação e pelo desenvolvimento de alguns aspectos: descentralização administrativa, democratização, transparência, eficiência administrativa, aumento dos espaços de participação e da função reguladora dos riscos sociais, econômicos e ambientais (LIMA & MARTINS, 2005, p.45- 51).

Esse ‘novo’ modelo foi implementado no Brasil durante o governo do Fernando Henrique Cardoso, especialmente no segundo mandato (1995-1998-2002), através da criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do

Estado (MARE) sob gerenciamento do Ministro Bresser Pereira, responsável por formular a “Reforma Gerencial do estado Brasileiro” (1995). Segundo o site www.bresserpereira.org.br/rgp.asp (visitado em 10 jan. 2015):

“um dos princípios fundamentais da reforma de 1995 é o de que o Estado, embora conservando e se possível ampliando sua ação na área social, só deve executar diretamente as tarefas que são exclusivas de Estado (...) todos os demais serviços que a sociedade decide prover (...) devem ser contratados com terceiros (...) dever ser contratados com organizações públicas não estatais de serviço, as organizações sociais (...) podem ser contratados de empresas privadas (...)”

e conclui

“embora enfrentando paralisações previsíveis, a reforma da gestão pública de 1995 está sendo bem sucedida em tornar gerencial o Estado brasileiro” (www.bresserpereira.org.br/rgp.asp, 2015).

No plano diretor da ‘Reforma Gerencial do Estado Brasileiro’, disponível também on-line, encontram-se listadas as estratégias básicas da reforma que incluem: 1) privatização, 2) descentralização, com transferência para o setor privado de serviços auxiliares ou de apoio e 3) publicização¹⁸, transformação de uma organização estatal em uma organização de direito privado. Cabendo ao Estado transferir ao setor público não estatal a execução de serviços sociais e científicos tais como escolas, hospitais e instituições de pesquisa, mantendo seu papel de principal financiador (BRESSER-PEREIRA, 1995).

Assim, no final dos anos 1990 a implementação da reforma de Bresser Pereira, organicamente ligada ao (neo)liberalismo, uma nova agenda político econômica incentiva e aprofunda o surgimento de novas organizações que participam diretamente da aparelhagem estatal sendo incorporadas por meio de parcerias (LIMA & MARTINS, 2005). Instaurando-se a “nova pedagogia da hegemonia”, que tem como finalidade redefinir o padrão político e naturalizar os fenômenos (não os historicizando) para obter a conciliação social. Segundo Neves &

¹⁸ Montano (2002) em seu livro “Terceiro Setor e a questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social” desmistifica a chamada “publicização”: “sob o pretexto de chamar a sociedade à participação em torno do “controle social” e da “gestão de serviços sociais e científicos”, desenvolvendo a democracia e a cidadania, a dita “publicização” é, na verdade, a denominação ideológica dada à transferência de questões públicas da responsabilidade estatal para o chamado “terceiro setor” (conjunto de “entidades públicas não-estatais mas regido pelo direito privado”.) e ao repasse de recursos públicos para o âmbito privado. (p. 45)», e continua “por um lado, a diminuição dos custos da atividade social — não pela maior eficiência destas entidades, mas pela verdadeira precarização, focalização e localização destes serviços, pela perda das suas dimensões de universalidade, de não-contratualidade e de direito do cidadão — desonerando o capital. (...) É neste terreno que se inserem as ‘organizações sociais’, o ‘voluntariado’, enfim, o ‘terceiro setor’, como fenômeno promovido pelos (e/ou funcional aos planos dos) governos neoliberais, orientados para América Latina no Consenso de Washington” (p. 47-8)

Sant'Anna (2005) isto pode ocorrer de forma variada, mas apresenta alguns traços definidores:

- I. Estímulo a um tipo de participação que incentive movimentos caracterizados por soluções individuais, em espaços de obtenção de consenso, da colaboração e da harmonização das classes sociais. Ou seja, mesmo sob o lema “emancipação” ou “liberdade” não agem no cerne das contradições capitalistas.
- II. Através da precarização das relações de trabalho e a desregulamentação dos direitos trabalhistas, que vem-se construindo em importantes pressupostos objetivos da desmobilização dos sujeitos políticos coletivos comprometidos com a contra-hegemonia. Atua no sentido de restringir o nível de consciência política dos organismos da classe trabalhadora, ou seja, estimula a pequena política em detrimento da grande.
- III. Estimulo estatal a expansão dos grupos de interesses não diretamente ligados às relações de trabalho¹⁹; p.ex. a organização desses grupos acaba por desviar a atenção de importantes segmentos da classe trabalhadora sobre mecanismos de expropriação e exploração a que são submetidos ao mesmo tempo em que reforça o individualismo.
- IV. Ação de organismos internacionais (ex. FMI, BM,...) com os Estados a partir dos anos 1970 que vem-se estruturando a partir da expansão quantitativa dos aparelhos privados de hegemonia voltados para a organização política de consciência mais elementar. Essa expansão vem se processando por intermédio da privatização e fragmentação e focalização das políticas sociais, especialmente através do surgimento da “burguesia de serviços”, que se materializa no chamado setor público não estatal ou “terceiro setor”, em sua condição de “prestadoras” de serviço de “interesse público”.

Simultaneamente, com relação ao “terceiro setor”, Montão (2002, p.17) deixa claro a importância do papel ideológico que este cumpre na implementação das políticas neoliberais e a sua sintonia com o processo de reestruturação do capital pós 70. Ou seja, flexibilização das relações de trabalho, afastamento do Estado das responsabilidades sociais e da regulação social entre capital e trabalho. No entanto,

¹⁹ Especialmente, no final desse período, movimentos sociais que defendiam interesses particulares não ligados às relações de trabalho foram se institucionalizando em aparelhos privados de novo tipo, as ONGs, por meio desse movimento o projeto de sociabilidade burguesa foi se consolidando (LIMA & MARTINS, 2005).

o Estado, permanece como instrumento de consolidação “hegemônica do capital mediante seu papel central no processo de desregulação e (contra) reforma estatal, na reestruturação produtiva, na flexibilização produtiva e comercial, no financiamento ao capital, particularmente financeiro”.

Acselrad (2006) observa essas transfigurações através recente uso de metáforas como cidade-empresa; funcionário-empendedor, entre outras como característica da ‘democracia do consenso’, disfarçando, encobrendo ou abafando os conflitos (através de mecanismos coercitivos, repressivos ou pela designação de segmentos sociais como aptos para negociar com o Estado como “sócios” ou parceiros). Nessa perspectiva, vão sendo formuladas diversas tecnologias de consenso, que caracterizam todo conflito como problema a ser eliminado ou resolvido.

Por tanto, como colocado por Loureiro (2012):

“O que interessa aqui é entender que há, de fato, uma “refuncionalização” do Estado nas últimas três décadas e que, para além da discussão sobre sua centralidade ou não [...] o que defendo não é um esvaziamento das estratégias de ocupação ou superação do Estado, mas a complexificação política, incorporando novos elementos e práticas em relação ou não com o Estado [...] O fato concreto é que quando pensamos em mudanças estruturais e universalizantes, o Estado não pode ser ignorado; quando pensamos em ações localizadas e de efeito estritamente no cotidiano, o Estado pode ser secundarizado, mas não esquecido (LOUREIRO, 2012, p. 32)”.

Ao longo deste tópico buscou-se caracterizar o que se compreende como Estado e Sociedade Civil, recorrendo a diferentes autores de tradição marxista, sendo o eixo central, reflexões que contribuam para embasar a análise das transformações sociais ocorridas no século XX e XXI, e situar o debate no contexto brasileiro recente de país capitalista dependente com um Estado Ampliado do tipo neoliberal de terceira Via. Esse posicionamento auxilia a compreensão de como se estabelecem dialeticamente as relações entre Estado estrito senso e sociedade civil, assim como sob as configurações institucionais estatais, segundo determinada correlação de forças sociais e hegemonia.

Com relação ao período recente do Estado democrático brasileiro e seu modelo de desenvolvimento, cabe ressaltar que nas últimas duas décadas apesar de diferentes bases de apoio são pequenas as diferenças na política econômica do Governo, observando-se um processo de expansão e fortalecimento de parcerias, terceirizações e privatizações (NEVES *et al.*, 2011). É nesse contexto de

contrarreforma e reformulação do Estado que se insere o Programa de Formação de Educadores Ambientais – ProFEA. Sob esse ponto, busca-se superar as análises simplificadoras sobre o uso da educação ambiental na sociedade civil e nos aparelhos estatais no Brasil.

2.2.1. Políticas Públicas na Educação ambiental no contexto de Terceira Via

Como disposto anteriormente, o Programa de Formação de Educadores Ambientais – ProFEA é uma das principais políticas públicas federais no campo da Educação ambiental. D’Ávila evidencia que o mesmo é resultado de um processo de disputa:

“A divisão interna expressa nos Congressos do PT se deu no processo de alteração na correlação de forças das frações de classe dominante (...). A cisão do PT entre a corrente crítica marxista e corrente crítica liberal (da qual os marxistas saíram derrotados) (...) [apresenta consequências também para o campo da educação ambiental]. Durante o governo Lula membros originários de o Instituto Ecoar para a Cidadania ocuparam cargos de alto escalão no Ministério do Meio Ambiente (MMA) e no Ministério da Educação (MEC), onde coordenaram a Política Nacional de Educação ambiental (PNEA) (...) [que] teve como direção moral e intelectual grupos que ganharam uma disputa interna ao Partido dos Trabalhadores (PT), que se refletiu internamente no emergente campo da Educação ambiental (...) orientadas por uma forma de governar que ficou conhecida como ‘modo petista de governar’” (D’ÁVILA, 2013, p. 4-5).

O Governo PT possui uma filiação explícita com a Terceira Via, tendo inclusive participado organicamente da Cúpula de Governança Progressiva, assim como não revogou o Plano Diretor da Reforma do Estado elaborado por Bresser-Pereira na gestão do PSDB, assumindo estratégias de público não-estatal, privatizações, terceirizações e sobre tudo parcerias público-privadas (KAPLAN, 2011, p. 98).

Conforme explicitado o “modo petista de governar” não é exclusivo, esse assim como o governo anterior refletem no plano nacional, o internacional, na medida em que esse ‘novo’ formato condiz com os preceitos da Terceira Via, política neoliberal, que tem como condição *sine qua non*, entre outras medidas, o estabelecimento de parcerias entre Estado e Sociedade Civil, em que a compreensão do público e do privado se confunde; assim como o incentivo a soluções individuais ou em espaços de obtenção de consenso, buscando a harmonização das classes sociais.. Esse modelo, como constatado por Kaplan (2011), se encontra materializado na política do ProFEA, através do estabelecimento de parcerias entre o Estado e instituições públicas ou privadas, como parte do

processo de descentralização, que desregulamenta setores da economia, acarretando a diminuição dos recursos e competências dos poderes locais, redimensionando o papel do Estado na condução das políticas públicas, transferindo a responsabilidade para a sociedade civil de funções que antes eram exclusivamente suas.

Segundo Batistas (2007), o contexto de produção desta e de outras políticas de Educação ambiental no Brasil se forma historicamente a partir de 1) demandas internas e diferenciadas presentes na sociedade civil, sobretudo dos movimentos sociais e ambientalistas da década de 1980, assim como 2) por determinação dos organismos internacionais, da mesma maneira que coincide com 3) o período de reforma do Estado que, segundo a autora (*op. cit.*, p.64), ao incorporar as diretrizes impostas à política educacional (descritas detalhadamente por SHIROMA *et al.*, 2011), estrutura a educação ambiental a partir de um modelo de gestão descentralizado.

Fontes (2006)²⁰ ainda sinaliza que com a ascensão da ideologia neoliberal no final dos anos 1980, começam a aparecer novos movimentos na sociedade civil, entrando em cena as organizações não governamentais, ONGs, que se expandem de forma substancial, ocupando um espaço privilegiado no setor público-não estatal ou “terceiro setor”,

“A expansão das ONGs contribuiria para uma diluição importante do significado do engajamento social e para embaralhar a percepção da real dimensão da luta que se travava [...] A própria democracia seguia idealizada, como o reino de uma sociedade civil filantrópica e cosmopolita, para a qual todos colaborariam, sem conflitos de classes sociais. O projeto de contrarreforma empresarial, entretanto, fortemente amparado em aparelhos privados de hegemonia (e na mídia), se consolidava e se aproveitaria dessas contradições para seduzir e converter os setores populares, neutralizando-os frente ao ataque desferido contra direitos universais. (FONTES, 2006, p. 349)”.

Cabe uma explicação do termo ONG (organização não governamental), pois esse pode remeter a vários tipos de organizações. Segundo Scherer-Warren (1995 *apud* BAUNILHA, 2013), o termo de origem dos países do norte se refere inicialmente a entidades ou agências de cooperação financeira a projetos desenvolvimentistas ou assistencialistas. Mas estas agências passaram a designar

²⁰ “Sociedade civil, classes sociais e conversão mercantil-filantrópica” Artigo: OSAL, Observatório Social de América Latina, ano VI n°. 19 ene-abr 2006. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D3959.dir/42Fontes.pdf>

“entidades mediadoras e responsáveis pela execução dos projetos” nos países da periferia do capitalismo. A autora as classifica em quatro tipos:

“1 – assistencialista ligadas à igreja cristã, voltadas à caridade e ao combate da miséria; 2 – desenvolvimentista ligadas a fundações empresariais como Fundação Ford e Fundação Rockefeller que investiam no desenvolvimento tecnológico e educacional de países considerados subdesenvolvidos; 3 – democratizante ligadas a organizações da socialdemocracia europeia para ajudar o combate ao autoritarismo e no desenvolvimento da cidadania; e 4 – neoliberal, defende reformas estruturais no Estado prevendo repasse de recursos para organizações “não governamentais” para que sejam executoras de programas e políticas antes sobre responsabilidade do Estado.” (BAUNILHA, 2013, p.30).

Segundo Reigota (2008), diversas ONGs brasileiras vem atuando “como organizações do aparelho ideológico de Estado, e a própria denominação (“não governamental”) perdeu o seu sentido”, na medida em que passam a prestar serviço a classe dominante que ocupa o Estado, muitas vezes na forma de parceria público-privada. Assim, Baunilha (2013., p.37) evidencia que o conceito de “terceiro setor” vem favorecendo as ONGs de ‘tipo’ 2, isto é, organizações financiadas por empresas privadas, que além de obter isenção fiscal [...] [*se constituindo em*] aparelhos privados de hegemonia da burguesia no Brasil [...] [*ou seja, o governo*] passa a transferir recursos para aparelhos privados de hegemonia, contribuindo para reforçar sua legitimidade frente à sociedade, escamoteando a responsabilidade do capital na manutenção da desigualdade social [*assim*] O empresariado fica duplamente representado, por organizações do ‘mercado’ e por seus representantes na Sociedade Civil”.

É sob essa perspectiva de Estado de Terceira Via através do estabelecimento de parcerias com instituições públicas ou privadas, representantes do mercado e da ‘sociedade civil’, que se materializa o ProFEA, via Edital nº 05/2005 do FNMA. Em sua dissertação Kaplan (2011) realiza a análise crítica do discurso tanto do Documento Técnico nº 8 (Programa de Formação de Educadores Ambientais), quanto desse edital. Parte de suas conclusões encontram-se dispostas no próximo tópico.

2.3. Análise Crítica do Discurso das Políticas Públicas no campo da Educação ambiental por Kaplan (2011)

A compreensão da onde inserem-se e em que contexto foram desenvolvidas as políticas públicas em educação ambiental brasileira é essencial para este estudo complementar ao trabalho realizado por Kaplan (2011). Nele o autor realiza a análise crítica do discurso dos três principais documentos do campo (PNEA, PRONEA e ProFEA) com relação ao 1) o papel que a escola desenvolve na sociedade; 2) a compreensão de Estado e Sociedade Civil e 3) a concepção de crise ambiental, expressa nos referidos documentos.

Com intuito de aprofundar suas análises, neste capítulo explicita-se os resultados mais pertinentes em relação a ProFEA, para no quarto analisar como essa parte textual reverbera na prática.

2.3.1. “O lugar da escola” nas Políticas Públicas federais no campo da Educação ambiental implementadas pelo MMA

A análise de Kaplan (2011, p.148) sobre o lugar da escola no discurso oficial e hegemônico das políticas públicas federais no campo da Educação ambiental implementadas pelo MMA, especialmente o ProNEA e o ProFEA, conclui que estas estabelecem uma relação repleta de contradições e distanciamentos com a Educação resultando em dificuldades com a comunidade escolar e afirmações generalistas sobre sua inserção nas escolas, ressaltando que tanto as políticas do MMA quanto as do MEC seguem as mesmas diretrizes, tem os mesmos fundamentos.

Desta forma, o autor defende a necessidade da entrada da EA nas escolas pela ‘porta da frente’, isto é, políticas públicas democraticamente instituídas em diálogo com os agentes sociais, especialmente, com os trabalhadores da Educação e suas formas de organização coletiva.

Sobre os documentos observa: 1) a presença de um movimento de esvaziamento da escola justificado pela crítica a educação formal como se esta estivesse ultrapassada; 2) a implementação de algumas políticas ‘prontas’, resultando em uma inserção superficial da EA. Salientando, a importância de se investigar “em que medida essas políticas respondem as pressões sociais e quais influencias estas políticas tem sobre o cotidiano escolar” ainda que implementadas a “revelia” (KAPLAN, 2011, p.149).

Nesse sentido, o ProFEA é um programa que acompanha esse movimento, pois fortalece outros espaços que não a escola, defendendo que a “educação faz

parte da vida” (BRASIL, 2006, p.22), defendendo certos interesses e despolitizando o processo de educação e de formação. No entanto, esse movimento de educação continuada, também conhecido como *‘lifelong learning’*, não é específico deste documento, pois esse documento difunde-se internacionalmente e no Brasil desde a década de 1990, estando presente tanto na Carta de Jomtien quanto na LDBEN (SHIROMA *et al.*, 2011, p.10-11 e 50).

O ProFEA, além de retirar a centralidade da escola, ainda apresenta propostas que dialogam com a desescolarização da sociedade e com movimento de deslegitimação da EA *na e da* escola (KAPLAN, 2011, p.57), por exemplo, o *‘Cardápio Aprendizagem’* (discutido no próximo capítulo).. Esse processo, segundo o autor, relaciona-se ao fortalecimento do *‘Estado Educador’*.

Segundo Gadotti (2008:100 *apud* KAPLAN, 2011, p.155) a *Educação permanente* configura um projeto reacionário e conservador, mas não coloca em questão a função da educação numa sociedade de classes, responsabilizando e culpabilizando o indivíduo pela sua própria formação, deste modo, esquece-se da desigualdade inicial na concorrência pela formação.

Além da compreensão do espaço escolar, Kaplan, também busca apreender qual o papel do Estado e a Sociedade Civil no ProFEA, que conforme analisado, no quarto capítulo desta dissertação, repercute diretamente na implementação do mesmo.

2.3.2. Concepções de Estado e Sociedade Civil no Edital do FNMA nº5/2005 destinado a "Estruturação e Fortalecimento de Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis"

Os discursos textuais das três políticas públicas (PNEA, PRONEA e ProFEA) analisadas apresentam fragilidades nas concepções de Estado e de Sociedade civil, principalmente, pois tendo o diálogo como central, propõe uma *resolução pacífica de conflitos* (KAPLAN, 2011, p.168). Nesse sentido, a proposição desconsidera a luta de classes e a *disputa em torno do que é público*, isto é, os conflitos sociais, ignorando os projetos em disputa, inclusive dentro da Educação ambiental, assim como as diferentes matrizes teórico-políticas e ideológicas.

No que concerne o Estado, este é visto como parceiro da Sociedade Civil que chamada à participação se constitui formuladora e executora das políticas públicas. Além disso, é apresentada como alternativa a um Estado *‘burocrático’* e *‘autoritário’*,

tratada de modo homogêneo, cidadã, pró-ativa, harmoniosa e como espaço de construção de consensos.

Assim, a visão pró-sociedade civil e “anti”Estado conduz a um abandono das necessidades de fortalecimento das instituições públicas, capazes de assegurar o mínimo de direitos sociais. Neste modelo, observa-se o processo de descentralização que transfere serviços auxiliares e de apoio para o setor privado, como se houvesse neutralidade na condução das políticas públicas por parte dos “aparelhos privados de hegemonia”. Desta forma,

“deseja-se formar, de modo permanente, continuado e com qualidade, trabalhadores e empresários, sem fazer qualquer distinção do papel que a educação ambiental cumpre para cada classe ou grupo social, como se fosse o mesmo papel e a mesma educação ambiental para todos.” (KAPLAN, 2011, p.180).

A Política Nacional de Educação ambiental - PNEA (Lei 9795/1999), que institucionaliza a EA no Brasil, não atribui responsabilidade de implementação nem ao Estado nem a sociedade civil, posto que não prevê recursos públicos para sua materialização²¹ o que representa perda da autonomia financeira e política e, portanto, marginaliza e subordina, para conseguir recursos, a educação ambiental à outros setores e interesses.

Além disso, observa a ausência de explicitação da contradição entre o público e o privado ou entre Estado e Sociedade Civil, na medida em que o Estado incumbe à sociedade civil, isto é delega, encarrega, submete a responsabilidade, mas não obriga como dever (LAYRARGUES, 2009, p.25 *apud* KAPLAN, 2011 p. 164), nesse caso acaba-se caindo em um ‘voluntarismo’, que desresponsabiliza o Estado, num discurso de confluência de sinergias, de parcerias em prol do interesse comum, numa sociedade civil harmonicamente idealizada, sem distinção de classe ou de interesses particulares.

Além do sentido de parceria, os agentes sociais em um artigo para revista Educação e Pesquisa (SORRENTINO *et. al.*, 2005²²) compreendem a sociedade civil e o papel do Estado como:

“o Estado é tido parceiro da sociedade civil no “processo de transformação do *status quo*” [...] O Estado, em sua aparência, é universalista, mas em sua essência é o particularismo, á medida que esta atravessado e é regido por interesses de determinadas classes sociais, [...] e assim, organiza as formas de exploração e expropriação do trabalho. [...] [*além de parceiro indica que estes indicam que*] “à educação ambiental cumpre, portanto, contribuir com

²¹ devido ao veto do poder executivo ao artigo 18 do projeto original

²² Sorrentino, Trajber, Mendonça, Ferraro Jr. 2005. Educação ambiental como política pública

o processo dialético Estado- sociedade civil que possibilite uma definição das políticas pública a partir do dialogo” [...] [mas] não é possível haver dialogo entre sujeitos e grupos sociais desiguais sem que haja tensionamentos e conflitos de interesse [Kaplan conclui que] a leitura que os autores fazem da sociedade civil é a partir de Gramsci, mas atravessado pela releitura de Bobbio, que supervaloriza a sociedade civil, fazendo um a leitura abstrata e monista, na medida em que não revela as tensões no interior dessa sociedade [...] [o que leva a uma] leitura idealizada de sociedade civil como impulsionadora de transformações na sociedade. ” (KAPLAN, 2011, p.166-167).

assim,

“A concepção de política pública adotada “conjunto de procedimentos formais e informais que expressam a relação de poder e se destina a resolução pacífica de conflitos assim como a construção de e ao aprimoramento do bem comum” (SORRENTINO *et al*, 2005, p. 289). Trata-se de uma visão idealista que não corresponde às políticas públicas situadas no mundo concreto, já que é inviável resolver pacificamente conflitos que envolvam diferentes interesses políticos, sociais e econômicos de grupos sociais que vivem em condições notadamente distintas e assimétricas no que diz respeito ao poder [...] A compreensão de que tudo se trata de uma questão de negociação dos conflitos a partir do dialogo tem fundamentação teórica no conceito de ação comunicativa, formulado por Habermas [...] [que] retira a centralidade do trabalho [...] atribuindo um papel determinante a esfera comunicativa” (KAPLAN, 2011, p. 168).

Afora o estabelecimento das parcerias como eixo central para implementação dessas políticas, a análise de Kaplan ainda revela outras duas características relacionadas: a pluralidade/diversidade e descentralização / subsidiariedade.

É importante salientar que o processo de implementação do ProFEA enquanto política pública de Educação Ambiental ocorre num período em que Marcos Sorrentino, Rachel Trajber e, parceiros como, Luiz Antonio Ferraro Jr. são responsáveis pela criação e implementação desta política.

I. Parceria

Com relação ao estabelecimento de parcerias, este permeia os três documentos sem explicitar qualquer contradição entre o público e o privado.

Segundo o autor:

“as parcerias público privadas (Estado-Sociedade civil) são vistas como um braço democrático, de conquista da sociedade civil, o que na prática, oculta e camufla as desigualdades sócio-historicamente estabelecidas na sociedade. Tais parcerias, não apenas não entram em choque com o padrão vigente de expansão e acumulação do capital, mas complementam-no na medida em que enfraquecem as lutas por direitos sociais e aquelas

que se põem contra o aspecto fundamental do Estado em uma sociedade de classes de servir aos interesses da classe dominante e dirigente. Indo além, estas parcerias são uma poderosa estratégia de conquistar e consolidar a hegemonia, em uma perspectiva de coalizão de classes e frações de classes em prol de um suposto interesse comum, o que na prática, não se confronta com os interesses da classe que detém e mantém seu poder (KAPLAN, 2011, p. 194)”.

Assim, as parcerias Estado – Sociedade Civil não se configuram enquanto característica de um programa ou política específica, NEVES (2005) a identifica como um dos eixos centrais para o desenvolvimento da ‘nova pedagogia da hegemonia’. Legalmente, as *parceria publico-privada* foram implementadas no Brasil em 2004 (BRASIL, 2004 - Lei 11079/2004).

No ProFEA, a parceria se apresenta como uma espécie de ‘colaboração’ entre público e privado. Este programa formulado e materializado durante o período de contrarreforma de Estado, elaborado e implementado num período em que os agentes sociais representantes da ONG Instituto Ecoar para Cidadania²³, ocuparam os principais postos do Órgão Gestor da Educação ambiental no MMA e no MEC.

A organização aparece explicitada no documento público do ProFEA: “com as Oficinas de Futuro propostas pelo Instituto Ecoar” na página 38, assim como, nota de rodapé da pagina seguinte “As oficinas de Futuro e os processos participativos de construção de Agendas XXI do Pedaco, desenvolvidas pelo Instituto Ecoar para a Cidadania”. Reigota (2008, p. 23²⁴) questiona até que ponto esse tipo de referência em documentos públicos é pertinente e eticamente válido, identificando um processo de aparelhamento e transformação de algumas ONGs em organizações governistas. Para Kaplan (2011, p. 171) isso se apresenta como uma forma de cooptação, na medida em que militantes, intelectuais, professores e pesquisadores se apoderam ou se avizinham do aparelho de Estado ao ocuparem tais cargos nos Ministérios, ‘optando’ por uma militância política pacífica e argumentativa, ao investirem nos benefícios do capital simbólico oferecidos pelo aparelho de Estado.

²³ A presente pesquisa identifica o Ecoar como uma importante chave no processo de implementação da Educação Ambiental enquanto política publica no cenário brasileiro, infelizmente não foi possível verificar se esta constitui um aparelho privado de hegemonia, e caso se confirme, qual a fração de classe que esta reperesenta.

²⁴ Esse artigo é uma versão resumida do trabalho apresentado na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP), 2006 e publicado na íntegra: Reigota, M. (2006). A educação ambiental frente ao esfacelamento da cidadania no governo Lula (2002-2006). In M. A. T. Ribeiro, J. Bernardes & C. Lang (Eds.), A produção na diversidade: Compromissos éticos e políticos em Psicologia (pp. 1-272). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822008000400009&script=sci_arttext

Desta forma as parceiras, não só ocupam cargos, como passam a ser condição *sine qua non* para aprovação de projetos, como identificado a partir da análise do Edital FNMA nº 5/2005.

Verifica-se que a não distinção conceitual do caráter público-estatal ou privado dessas parceiras cumpre tanto um papel objetivo ao transferir a responsabilidade que cabe às instituições públicas para a esfera privada, quanto ideológico-funcional aos interesses do capital no processo de reestruturação neoliberal, pois promove a reversão dos direitos de cidadania (KAPLAN, 2011:170).

II. Diversidade e pluralidade

A partir da definição dos Coletivos Educadores enquanto “união de pessoas que trazem o apoio de suas instituições para um processo de atuação educacional em um território” se caracterizando como um “espaço tão útil quanto belo” (FERRARO Jr. & SORRENTINO, 2005), conclui-se que esta reflete uma visão romântica e idealista, subtraindo as relações sociais e materiais existentes e negando as dificuldades, e portanto, se caracteriza um discurso vago e amplo. Não obstante, essa superficialidade pertence ao jogo de consolidação da hegemonia (KAPLAN, 2011:170).

Deste modo, a hegemonia também se fortalece no discurso de defesa à pluralidade e à diversidade presente em todos os três documentos analisados por Kaplan. Nesses, as diferenças e as disputas entre concepções divergentes são suprimidas, não refletindo uma sociedade desigual, onde o diverso está impedido, mas universal através da dominação de classe. Desta forma, a busca por conciliar pluralidade e igualdade social e política sem criticar o sistema, acaba se contentando com a defesa da diversidade cultural e a livre manifestação individual (LOUREIRO, 2008), o que na prática não substituem a luta pela igualdade, pois, a emancipação²⁵ só pode ser alcançada com as duas, igualdade e diversidade.

Além disso, ao estabelecer que os Coletivos devem ser compostos por “educadores de diferentes instituições” sem explicitar a existência de diferentes projetos educativos vinculados à posições ideológicas antagônicas, induzpor meio dessa formulação, que todos projetos possíveis apontam na mesma direção.

III. Subsidiariedade e Descentralização: contratualismo

²⁵ É importante diferenciar a emancipação política da humana, a primeira limita-se a igualdade jurídica e não a igualdade econômico-social (Netto e Braz em Economia Política. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B1nta3CLzwJXRHpOUzI4d1pGdW8/edit>)

Kaplan (2011:169) verifica que o Edital do FNMA nº 05/2005 responsável pelo fomento dos Coletivos Educadores está sob a ótica contratualista, posto que seu estabelecimento só ocorre via financiamento de parceiros, o que fortalece a lógica da descentralização na medida em que os parceiros (agentes públicos e privados) devem estar localizados no território.

Desta forma, o edital estimula a descentralização alternativa à centralização administrativa “problemática” do Estado. Conforme explicitado no item 2.2, esta é mais uma das estratégias formuladas por Bresser Pereira para implantação do Estado gerencial, regido pela lógica de mercado que o transfere para o setor privado à responsabilidade do Estado ou que submete o público a um modelo de gestão do trabalho e execução de política sob a lógica gerencial.

2.3.3. Crise Ambiental ou Crise Estrutural do Capital apresentando dimensão ambiental

Nos últimos tópicos verificou-se que os documentos apresentam dois dos direcionamentos propostos por Bresser Pereira (parcerias e mecanismos de descentralização). Neste item, discute-se mais um mecanismo para manutenção da hegemonia: qual a compreensão sobre a crise vivida?

Segundo O’Connors (2002) o capitalismo gera crises pelas próprias relações internas do capital, assim como externamente com a natureza devido as condições e limites da produção associados aos efeitos econômicos adversos. Compreendendo que a crise é inerente ao sistema capitalista. Neste, as relações de poder observadas e construídas socialmente são desiguais e injustas, a atividade econômica é naturalizada e o crescimento é tido como único caminho possível.

Devido à natureza do capital e do Estado (neo)liberal democrático é impossível um capitalismo sustentável, pois o capitalismo em si tende a autodestruição e a crise. Nesse sentido, o caminho de superação das suas crises ou falhas²⁶ são a transformação ou ruptura do atual sistema (FOSTER, 2010). Infelizmente, observa-se que mecanismos de compensação dessas falhas são

²⁶ Como colocado por Foster (2010) a falha: “(...) no regime artificial do capital, ser a busca do valor de troca (lucro) e não a satisfação das necessidades genuínas, universais, naturais, que constitui o objeto, o motivo, da produção. A polarização entre uma riqueza que não tem limites e uma existência alienada, explorada, degradada que nega o que é mais humano cria uma contradição que atravessa o sistema capitalista (falha)”.

constantemente criados e aplicados pelos países centrais (e suas oligarquias) (ACSELRAD, 2006), o dificulta a organização e domínio da classe trabalhadora. Segundo Harvey (2009), as transformações recentes no uso da mão-de-obra no capital dilaceram a capacidade de negociação e força dessa classe:

[...] o sistema capitalista vai então quebrando a barreira do problema de mão de obra, utilizando imigrantes, substituindo-a por maquinário, “Utilizando a mão forte do Estado (mecanismos de repressão e coação), introdução crescente da mão de obra feminina no mercado de trabalho, tudo isso vai gerando um capital excedente cada vez maior, permitindo expandir o capital independente da mão de obra. Isso se intensifica com a introdução/ acesso ao trabalho de baixo custo no mundo inteiro com a China (2 bilhões de pessoas para a força de trabalho assalariado global). [...] o processo de globalização é ainda facilitado pela reorganização do sistema de transporte (containers), sistemas de comunicação, e desregulamentação das finanças (redução das barreiras artificiais do comércio, tarifas e cotas). [...] Fica evidente nesse processo que a disponibilidade de trabalho não é mais um problema para o capital, ao mesmo tempo que o trabalho desempoderado significa baixos salários. Ou seja, o obstáculo para a acumulação de capital (a questão do trabalho) é superado em detrimento da criação de outro, a falta de mercado. que foi então superado pela indústria dos cartões de crédito e o aumento do endividamento, ou seja, o capital financeiro fictício assume o controle. Para resolver o problema da demanda, a exportação de capital e o cultivo de novos mercados ao redor do mundo foram a solução. Os bancos de investimento passaram a fazer empréstimos maciços para países em desenvolvimento”. (HAVEY, 2009, pp. 18- 24).

Apesar da problemática socioambiental ser colocada no capital como central o desenvolvimento sustentável aparece como solução mágica.

Nos documentos analisados por Kaplan (2011) não há menção direta às diferentes perspectivas da compreensão de crise

Com relação ao ProNEA (Programa Nacional de Educação ambiental) o autor constata que este documento estabelece a concepção de crise ambiental hegemônica, posto que apresenta uma compreensão simplificada e desarticulada dos problemas decorrentes da dinâmica e relações sociais. Sendo possível identificar

- 1) o conceito de crise ambiental com marco temporal nas décadas de 1960 e 1970, quando se iniciam as grandes conferências internacionais e nacionais.
- 2) presume os problemas ambientais brasileiros como decorrência do desenvolvimento desordenado das atividades produtivas, sugerindo a solução via desenvolvimento sustentável, sem considerar a possibilidade real de sustentabilidade no sistema capitalista,

3) sugere a educação ambiental como redentora, promotora de mudanças na estrutura social, sem mencionar o modo de organização da sociedade em classes, propondo as sociedades sustentáveis como pilar, onde “os sistemas sociais atualizam-se para incorporar a dimensão ambiental em suas respectivas especificidades” (p.8, ProNEA), sem divergência ou disputa, isto é, sem sua dimensão política.

4) este ainda prevê o empoderamento dos indivíduos “vulneráveis” (Brasil, 2005, ProNEA, p. 18) desvinculados das mudanças reais das relações de poder e dominação, descolados de suas classes sociais, ficando subentendido que é possível mudar mantendo-se a ordem social instituída.

Além dos aspectos relacionados ao papel da Escola, Estado e Sociedade Civil, e da compreensão da visão de crise ambiental apresentada nos documentos das políticas públicas federais no campo da Educação ambiental, a seguir expõe-se as colocações de Kaplan sobre o ProFEA.

2.3.4. Programa de Formação de Educadores Ambientais"

Com relação ao Programa de Formação de Educadores Ambientais - ProFEA, o autor questiona diversos aspectos da proposta. Na

Tabela 2, destacam-se algumas delas já discutidas junto aos conceitos de parceria, Estado Sociedade Civil e crise ambiental. Além desses, também fica bastante evidente a busca pelo “consenso”²⁷

“[Coletivos Educadores são] a união de pessoas que trazem o apoio de suas instituições para um processo de atuação educacional em um território [...] [e] favorecem a continuidade e permanência de processos educacionais, a consistência e adequação das propostas de formação, a otimização de recursos locais, regionais e federais” (FERRARO Jr. e SORRENTINO, 2005, p. 59).

²⁷ Segundo Kaplan, o não fornecimento, a não explicitação detalhada sobre em qual autores o ProNEA se baseia, dificultando possíveis questionamentos e divergências, contribui para consolidar o consenso, como se todos concordassem com esse. Apresentando apenas que se encontra “sob os auspícios” da UNESCO e do PNUMA, atribuindo um peso as Nações Unidas confirmando a opção pelo espaço privilegiado conferido aos organismos internacionais citados direta ou indiretamente. Assim, Kaplan (2011, p. 186) conclui que vem sendo implementado o Estado Educador com papel educativo de construir consensos. As parcerias com a sociedade civil asseguram o padrão de acumulação do capital e a dominação de classe. Assim, o Estado é capaz de realizar a sua “hegemonia”, essa “nova pedagogia da hegemonia” (con)forma os indivíduos e grupos sócias dentro dos padrões de sociabilidade estabelecidos nos marcos da sociedade burguesa e do capitalismo”

Nota-se a pretensão de ‘escamotear’ as disputas (de classe) associada a tendência a um discurso de democratização e harmonia.

Tabela 2 Análise Crítica do Discurso realizada por Kaplan (2011) sobre os objetivos, metodologia, conceitos e estratégias pedagógicas do ProFEA

Documento Técnico nº 8 (BRASIL, 2006, pp. 9-11).	Análise Crítica do Discurso por Kaplan (2011, pp. 156-159).
Objetivo “apoiar e estimular processos educativos que apontem para transformações éticas e políticas em direção a construção da sustentabilidade socioambiental”	. Não são mencionadas transformações sociais o que individualiza e moraliza as discussões.
Objetivo “fortalecer as instituições e seus sujeitos sociais para atuarem de forma autônoma, crítica e inovadora em processos formativos, ampliando o desenvolvimento da sociedade em ações socioambientais de caráter pedagógico”.	. Crítica indiretamente alguma forma considerada ultrapassada de atuação das instituições e dos sujeitos. Apesar de sugerir ampliar a participação da sociedade. . Não leva em consideração que a sociedade civil não é homogênea, o que torna necessário explicitar a que agentes e grupos sociais se quer fortalecer e envolver nos processos formativos em Educação ambiental, conseqüentemente omitir estas informações é também um posicionamento político, pois na ausência de um controle social definido por parte do Estado, quem prevalece em uma desigual sociedade de classes, são os grupos sociais econômica e politicamente dominantes.
Objetivo “contribuir na estruturação de um Observatório em rede das Políticas Públicas de formação de Educadoras(es) Ambientais, através da articulação permanente dos Coletivos Educadores (...) diversos Coletivos articulam conhecimentos, experiências, metodologias para se avaliarem, para sistematizarem informações, para formularem propostas políticas, para incrementarem o rol de possibilidades de troca entre os coletivos. Esta articulação que entendemos como Observatório em Rede se torna a interlocutora das políticas públicas nos diferentes níveis do Estado e da Sociedade Civil (pp. 14-15)”.	. Nesse aspecto fica explícito que a avaliação é de responsabilidade da sociedade civil, na figura dos Coletivos Educadores e não ao Estado, na figura do Órgão Gestor da PNEA. Desta forma, não se tem certeza ou garantia alguma quanto aos interesses que estão em jogo nestas auto-avaliações.
Metodologia “cardápio aprendizagem” (descrita por Tonso, 2005, p.52): a proposta vem para questionar “os programas de formação estruturados em ‘grades’ e ‘disciplinas’, na medida em que acredita que esses engessam o processo de formação e consideram os educandos como uma massa uniforme.	essa posição ignora que os conteúdos e arranjos curriculares presentes na escola não são estáticos e são consequência de disputas concretas entre concepções de formação e no interior de cada disciplina, com movimentos repletos de recontextualizações, hibridizações e contrações, concluindo que essa colocação tem um sentido ideológico de deslegitimar epistemologicamente os currículos.
Metodologia Tonso (2005, p. 49) reitera que o “elenco de atividades (...) que tem por objetivo proporcionar a formação (...) de Educadores Ambientais” e deve, portanto, ser definido pelos integrantes dos Coletivos Educadores (ibidem, p. 51). Assim, o “ProFEA constitui-se na base para as construções participativas de Projetos Políticos	fica claro que os professores não podem definir seus conteúdos, metodologias e/ou atividades, mas os Coletivos podem.

Documento Técnico nº 8 (BRASIL, 2006, pp. 9-11).	Análise Crítica do Discurso por Kaplan (2011, pp. 156-159).
Pedagógicas, contextualizadas territorialmente pelos Coletivos Educadores” (Brasil, 2006a, p. 6, grifo meu).	

O ProFEA não explicita a contradição entre o caráter público e o privado, assim, o Estado financia com recursos públicos, as parceiras, como se tudo pudesse ser superado em prol de “um mundo melhor”. Deslocando o eixo da discussão da contradição público/privado para questões éticas, das boas intenções, da habilidade e/ou “competência” para executar as ações. Conseqüentemente, este discurso passa a ser apropriado pelo empresariado e pelas ONGs esvaziando a discussão política sobre a natureza das políticas públicas, o caráter classista e o papel do Estado.

Neste capítulo buscou-se contextualizar o panorama político-econômico brasileiro em que originou-se o ProFEA. A partir das análises realizadas por Kaplan foi então possível destringir alguns eixos norteadores das políticas públicas federais do campo da Educação ambiental, como o processo de enfraquecimento da escola, a disseminação do desenvolvimento sustentável como alternativa à crise estrutural; e a disseminação da sociedade civil parceira de um Estado burocrático; esta reconhecida como um espaço harmônico de construção ‘coletiva’ de consensos através do diálogo, apagando-se as classes e os conflitos.

Esse processo de busca e construção hegemônica, isto é, a busca pelo consenso ocorre também através do

“exercício linguístico [...] [onde] termos e conceitos vem sendo absorvido pela corrente retórica pragmática. Alguns foram naturalizados, [...], outros construídos, ressignificados ou simplesmente substituídos [...] o novo vocabulário se faz necessário para erradicar o que se considera obsoleto e criar novas formas de controle, regulação e regimes administrativos” (SHIROMA *et al.*, 2011, p.13).

Assim, ao longo do Documento Técnico nº08 (ProFEA) são empregados diversos ‘conceitos-chave’ polissêmicos. Alguns desses serviram como categoria de análise para o desenvolvimento do quarto capítulo. A seguir, busca-se historicizá-los, pois geralmente dizem mais do que querem dizer, como colocado por Evangelista:

“A demanda de análise dos conceitos reiterados nos documentos dos principais órgãos estatais e organismos multilaterais, como Banco Mundial e UNESCO, de onde provêm orientações para a reforma educativa na virada do século, na América Latina e Caribe, sugere a identificação dos conceitos-chave em torno dos quais se estruturam a identificação dos vocábulos ou expressões que os compõem. Ou seja, há uma teia conceitual nas fontes e

ao selecioná-las é necessário explicitar os critérios pelos quais foram estas as escolhidas em detrimento de outras. Em razão da sua aparência é que se pode dizer, de modo genérico e irônico, que elas “mentem”. Há nelas mais do que o dito textualmente. O que a fonte silencia pode ser mais importante do que o que proclama razão pela qual nosso esforço deve ser o de apreender o que está dito e o que não está. Ler nas entrelinhas parece recomendação supérflua, entretanto deve-se perguntar-lhe o que oculta e por que oculta: fazer sangrar a fonte” (EVANGELISTA, 2004, p.10).

Além de dizerem mais do que o que está explícito Loureiro nos alerta que muitas dessas categorias conceituais vem sendo apropriadas, no campo da Educação ambiental, por práticas contraditórias.

“Consideramos relevante e urgente à demarcação dos distintos “campos ambientais em disputa” na conformação da educação ambiental, publicizando o debate e o diálogo entre tendências com o fim de favorecer o entendimento das implicações práticas, pedagógicas e políticas no uso das tradições que historicamente fundamentam a área. É absolutamente crucial, para a concretização de um novo patamar qualitativo da produção acadêmica em educação ambiental, que se aprofunde a reflexão teórica acerca daquilo que pode tornar possível ao educador discernir uma concepção ambientalista e educacional conservadora e tradicional de uma emancipatória e transformadora, e as variações e nuances que em ambas se inscrevem, problematizando-as, relacionando-as e superando-as permanentemente. [...] No discurso “harmonioso” feito em nome da salvação planetária, [...] cria-se a ilusão de que todos os que fazem educação ambiental estão dentro de uma mesma orientação teórico-prática, como se as categorias conceituais que a sustentam – destacadamente participação, interdisciplinaridade, visão integradora do ambiente, respeito à diversidade biológica e cultural – não permitissem diferentes apropriações e usos, dependendo da concepção teórica, do lugar social ocupado pelos sujeitos e da compreensão de sociedade da qual se parta.” (LOUREIRO, 2006, p.19²⁸).

Alguns desses conceitos, como Estado, Sociedade Civil, parceria, já foram discutidos no decorrer deste capítulo. Com intuito de ampliar o debate e aprofundar a análise do ProFEA outros termos empregados no documento serão discutidos. A escolha destes está de acordo com o próprio documento:

“Alguns dos vários conceitos e princípios que são fundamentais para a perspectiva de educação ambiental contida no ProFEA são a Autonomia, a Alteridade⁵, a Complexidade, a Democracia, a Identidade, a Inclusão Social, a Justiça Ambiental, a Participação e o Controle Social, o Pertencimento, a SocioBioDiversidade, o Saber Ambiental, a Sustentabilidade, a Emancipação, o Território, a Solidariedade e a Potência de Ação. Tais conceitos têm nos remetido a escolas de pensamento como a Hermenêutica, a Teoria Crítica, o Ambientalismo e a Educação Popular.” (Documento Técnico n° 08, p.10, grifo nosso).

²⁸ Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a07v27n94.pdf> publicado na revista Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 131-152, jan./abr. 2006

e complementa

Estes conceitos e princípios, por sua vez, implicam em alguns princípios e estratégias metodológicas para a formação de educadoras(es) ambientais como a Ação Comunicativa, a Pedagogia da Práxis, a Intervenção educacional, a Intervenção Psicossocial, a Pesquisa-Ação-Participante, a Pesquisa-Ação, a Pesquisa Participante, os Coletivos Educadores, a Inter e transdisciplinaridade, o Laboratório Social, os Círculos de Cultura, a Sociologia das Emergências, a Vanguarda que se autoanula, as Estruturas Educadoras, a Construção do Conhecimento, a Comunidade de Aprendizagem, a Comunidade Interpretativa e o Cardápio de Aprendizagem” (Documento Técnico nº 8, p.10, grifo nosso).

Como explicitado, esses são os conceitos centrais. Dentre eles, alguns serviram de base para a análise do quarto capítulo desta dissertação: autonomia, participação, inclusão e emancipação. Além desses, também se pormenoriza o conceito utilizado pela metodologia de implementação do ProFEA, a práxis, que nomeia a metodologia da política “Pedagogia da Práxis” de Moacir Gadotti. É importante ressaltar que o conceito de parceria²⁹ foi especificado previamente.

O ProFEA (nota de rodapé nº 5 da pág.10) explicita que dentre os termos listados alguns se encontram “qualificados por autores referência para a educação ambiental brasileira no projeto “Encontros e Caminhos””. Nesse sentido busca-se historicizá-los e defini-los, na medida em que muitos desses são polissêmicos, a seguir pormenoriza-se o que este estudo compreende como sendo cada um deles.

2.4. CATEGORIAS DE ANÁLISE

No decorrer deste item, cada uma das categorias de análise destacadas acima são definidas segundo referencial teórico marxista.

Inicia-se pelo conceito de práxis, segundo Vázquez (2011, p. 59) práxis é, para quase todos os marxistas, categoria fundamental, quando não categoria

²⁹ Desde 1992, o próprio Banco Mundial, através do Relatório Wapenhans, reconheceu que “suas orientações para minimizar a pobreza e estimular o desenvolvimento ao longo da década de 1980 haviam fracassado” (MARTINS, 2009: 140), sendo necessário, a partir de então, incentivar a formação de alianças entre o capital e o trabalho e parcerias entre governos e organizações da sociedade, principalmente na América Latina (*apud* LAMOSA, 2010, p. 63). Como destaca Fairclough (2005, p.15 *apud* KAPLAN, 2011), termos como parceria, participação e diálogo são palavras ambíguas proeminentes nas diretrizes presentes nas políticas públicas governamentais cuja real substância é neoliberal, escondendo os problemas estruturais.

filosófica central, por intermédio da qual o marxismo se distingue de toda filosofia anterior.

2.4.1. Práxis

Práxis é uma palavra polissêmica de origem grega utilizada originalmente para designar a ação propriamente dita, com um fim em si mesma, que não cria ou produz. Assim, o termo práxis aqui defendido não coincide com seu significado original, na medida em que ocupa categoria central do marxismo, se concebendo a si mesma não só como interpretação do mundo (filosofia), mas também como elemento do processo de sua transformação (VÁZQUEZ, 2011, p. 30). Em sua obra “A filosofia da Práxis”, Adolfo Sanchez Vázquez sustenta

“ao examinar a concepção marxista da práxis, chegamos à conclusão de que essa categoria é central para Marx, na medida em que somente a partir dela ganha sentido a atividade do homem, sua história e conhecimento. O homem se define, certamente, como ser prático. A filosofia de Marx ganha, assim, seu verdadeiro sentido como filosofia da transformação do mundo, isto é, da práxis.” (VÁZQUEZ, 2011, p. 172).

Na primeira parte (“Fontes filosóficas fundamentais para o estudo da práxis”) de seu livro é apresentada a transformação da categoria práxis enquanto consciência filosófica até seu significado de atividade material humana que transforma o mundo natural e social. A historicização do conceito ocorre sob os marcos de Hegel, Feuerbach, Marx e Lênin. Com enfoque especial na virada marxista, explicita em quatro das ‘Teses sobre Feuerbach’ (teses I³⁰, II³¹, III³² e XI³³).

³⁰ Teses sobre Feuerbach de Karl Marx disponível em <http://www.psb40.org.br/bib/b28.pdf>: Tese I – “O defeito fundamental de todo materialismo anterior - inclusive o de Feuerbach - está em que só concebe o objeto, a realidade, o ato sensorial, sob a forma do objeto ou da percepção, mas não como atividade sensorial humana, como prática, não de modo subjetivo. Daí decorre que o lado ativo fosse desenvolvido pelo idealismo, em oposição ao materialismo, mas apenas de modo abstrato, já que o idealismo, naturalmente, não conhece a atividade real, sensorial, como tal. Feuerbach quer objetos sensíveis, realmente diferentes dos objetos de pensamento; mas tampouco concebe a atividade humana como uma atividade objetiva. Por isso, em A Essência do Cristianismo, só considera como autenticamente humana a atividade teórica, enquanto a prática somente é concebida e fixada em sua manifestação judia grosseira. Portanto, não compreende a importância da atuação “revolucionária”, prático-crítica.

³¹ Tese II - O problema de se o pensamento humano corresponde uma verdade objetiva não é um problema da teoria, e sim um problema prático. É na prática que o homem tem que demonstrar a verdade, isto é, a realidade, e a força, o caráter terreno de seu pensamento. O debate sobre a realidade ou a irrealidade de um pensamento isolado da prática é um problema puramente escolástico.

³² Tese III - A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas

“desenvolvendo um conteúdo já implícito nos Manuscritos [...], Marx formula em suas *Teses de Feuerbach* uma concepção da objetividade, fundada na práxis, e define sua filosofia como a filosofia da transformação do mundo [...] A práxis aparecerá como fundamento (tese I), critério de verdade (tese II) e fim do conhecimento” (VÁZQUEZ, 2011, p.143).

Assim, na tese I, Marx coloca a prática como fundamento do conhecimento, isto é, “Conhecer é conhecer objetos que se integram na relação entre homem e mundo, ou entre o homem e a natureza, que se estabelece graças à atividade prática humana” (VÁZQUEZ, 2011, p. 146), mas é só “na ação prática sobre as coisas que se demonstra se nossas conclusões teóricas a seu respeito são verdadeiras ou não”, essa segunda tese, assim como a III “estabelecem a unidade entre teoria-prática em duplo movimento” (VÁZQUEZ, 2011, p. 149). Além disso, a Tese III enfatiza a práxis revolucionária como prática da transformação social (mudança das circunstâncias e do próprio homem), a “unidade entre circunstâncias e atividade humana, ou entre transformações das primeiras e autotransformação do homem, somente se realiza *em e pela* prática revolucionária (VÁZQUEZ, 2011, p. 152)”. Na última tese (XI), Marx ainda reforça a importância para a práxis revolucionária de uma ação sobre as circunstâncias inseparável da consciência, conectando historicamente filosofia e ação.

Assim, práxis em Marx é práxis social, política e revolucionária. Como esclarece Chauí:

“Se os trabalhadores puderem descobrir, pela compreensão do processo de trabalho, que formam uma classe social oposta aos senhores do capital, que estes retiram o lucro da exploração do trabalho, que sem o trabalho não pago não haveria capital e que a ideologia e o Estado capitalistas existem para impedi-los de tal percepção, se puderem compreender isso, sua consciência será conhecimento verdadeiro da práxis social, [...]se conseguirem unir-se e organizar-se para transformar a sociedade e criar outra sem a divisão e a luta de classes, passarão à práxis política. Visto que a burguesia dispõe de todos os recursos materiais, intelectuais, jurídicos, políticos e militares para conservar o poderio econômico e estatal, buscará impedir a práxis política dos trabalhadores e estes não terão outra saída senão aquela que sempre foi usada pelas classes populares insubmissas e radicais: a revolução. (CHAUÍ, 2000, p. 545).

partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade (como, por exemplo, em Robert Owen). A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora.

³³ Tese XI - Os filósofos não fizeram mais que interpretar o mundo de forma diferente; trata-se porém de modificá-lo.”

A partir da leitura da 'Filosofia da Práxis' de Vázquez, pode-se destacar os seguintes pressupostos do que se compreende enquanto práxis social política revolucionária:

- a. Sob a perspectiva marxista, o mundo não muda somente pela prática: requer uma crítica teórica que tampouco consegue fazê-lo. É indispensável à íntima conjugação de ambos os fatores.
- b. O objeto e o sujeito é o homem. Sendo o trabalho³⁴ a dimensão essencial do homem, a práxis é também práxis produtiva³⁵.

“se o homem existe, enquanto tal, como ser prático, isto é, afirmando-se com sua atividade prática transformadora diante da natureza exterior e diante da própria natureza, a práxis revolucionária e a práxis produtiva constituem duas dimensões essenciais de seu ser prático. Mas, por sua vez, tanto uma como outra atividade junto com as restantes formas específicas de práxis, não são mais do que formas concretas, particulares de uma práxis total humana, graças a qual o homem como ser social e consciente humaniza os objetos e se humaniza a si mesmo” (VÁZQUEZ, 2011, p. 234).

Chauí em seu livro 'Convite à filosofia' ratifica.

“O ser humano é práxis. Esta é social e histórica. É o trabalho. [...] É nesse sentido que o trabalho é práxis: ação em que o agente e o produto de sua ação são idênticos, pois o agente se exterioriza na ação produtora e no produto, ao mesmo tempo em que este interioriza uma capacidade criadora humana, ou a subjetividade”. (CHAIU; 2000, p. 542)

- c. Não ser uma práxis individual, se fundamentando na classe social e tendo o proletariado como agente principal da mudança por meio da luta consciente, organizada e dirigida. Isto é, a práxis revolucionária exige consciência de classe e organização política.

“a passagem da teoria a práxis revolucionária é determinada, por sua vez, pela existência de uma classe social – o proletariado – que só pode libertar a si mesmo libertando a humanidade inteira, trata-se de uma missão histórico-universal [...] em função da situação concreta que ocupa dentro da produção na sociedade burguesa. O proletariado está destinado

³⁴ Entende-se trabalho, segundo a concepção trazida por Netto & Braz (2008): trabalho é sempre uma atividade coletiva, ou seja, social, através da qual se transforma materialmente a natureza e o próprio sujeito que a realiza mediante sua prática, ser social. Nesse sentido, os autores então afirmam que foi pelo trabalho que a humanidade se constituiu como tal

³⁵ “a práxis produtiva é [...] a práxis fundamental porque nela o homem não só produz um mundo humano ou humanizado [...] como também no sentido de que na práxis produtiva o homem se produz, forma ou transforma a si mesmo.” (p. 230), mas o tipo práxis política na qual o homem atua sobre si mesmo. “Essa atividade prática do homem oferece diversas modalidades. Dentro dela caem os diversos atos orientados para sua transformação como ser social e, por isso, destinados a mudar suas relações econômicas, políticas e sociais” (VÁZQUEZ, 2011, p. 232)

historicamente a libertar-se por meio de uma revolução radical que implique a negação e supressão de si mesmo como classe particular e a afirmação do universal humano. [...] O proletariado [...] não poderia emancipar-se sem a filosofia; ela é o instrumento, a arma espiritual e teórica de sua libertação” (VÁZQUEZ, 2011, p. 120).

d. Através do entendimento de que não se transforma o mundo sem se transformar a realidade, defende-se a filosofia da práxis. Assim, é necessária a conjugação de fatores práticos (ação da transformação revolucionária do real na qual se transformam tanto objeto quanto sujeito) e teóricos (guia de ação, que moldam conscientemente a atividade do homem). Os fatores teóricos são baseados na capacidade de transformação do homem e de sua consciência; já os fatores práticos representam a atividade humana produtiva e político-social. Portanto, a relação teórico-prática se (auto)influencia, num movimento de unidade, contínuo, infinito e incessante.

“a dependência da teoria com respeito à prática, e a existência desta como fundamento e fim último da teoria, evidenciam que a prática – concebida como um práxis humana total- tem a primazia sobre a teoria; mas esse seu primado, longe de implicar uma contraposição absoluta a teoria, pressupõe uma íntima vinculação [autonomia e, portanto, mútua dependência] a ela [mas buscando, em maior ou menor grau, se antecipar a própria prática]” (VÁZQUEZ, 2011, p. 260).

e complementa

“se a realidade deve ser mudada, a filosofia não pode ser instrumento teórico de conservação ou justificação da realidade, mas, sim, de sua transformação [...] a filosofia por si mesma, como crítica do real, não muda a realidade. Para mudá-la, a filosofia tem de realizar-se. [...] Por meio da práxis, a filosofia se realiza, se torna prática, e se nega, portanto, como filosofia pura, ao mesmo tempo em que a realidade se torna teórica no sentido que se deixa impregnar pela filosofia [...]. A aceitação pelos homens de uma teoria é a condição essencial de uma práxis verdadeira, mas não é ainda a própria atividade transformadora.” (VÁZQUEZ, 2011, p. 117).

e. O estabelecimento da práxis revolucionária varia de acordo com a dimensão histórico-social locais que são peculiares, tornando-se, por tanto, essencialmente, uma práxis criativa e de consciência reflexiva, para promoção da ação transformadora da realidade econômica, social e política.

f. Promover a transformação e a emancipação do homem passa pela de classe, sendo o papel principal exercido pelo proletariado organizado enquanto

partido-classe, isto é, a partir da sua transformação de “classe em si” em “classe para si”. Nesse processo, destacam-se.

“ três aspectos, elementos ou fases dificilmente separáveis: a) a conquista do poder político; b) a organização do proletariado como classe dominante [...] c) a utilização desse novo poder para transformar radicalmente o modo de produção. Esse processo prático revolucionário é também um processo de ruptura e organização” (VÁZQUEZ, 2011, p. 165).

Assim como no trecho

“O partido de que falam Marx³⁶ e Engels representa em todas as etapas de sua emancipação, acima dos interesses parciais, momentâneos, os interesses gerais da classe, como classe que tem uma missão histórico-universal a cumprir, e os interesses do futuro.” (VÁZQUEZ, 2011:173).

Assim, para Marx a práxis verdadeira e transformadora, isto é, a práxis social revolucionária, baseia-se em uma crítica radical³⁷ e é determinada pela existência da consciência de classe e da organização política (partido-classe), através da consciência e da elaboração de uma filosofia teórico-prática pelos proletários, condição *sine qua non* para emancipação e para a transformação do mundo social, que visa construir um projeto hegemônico alternativo de sociedade (VÁZQUEZ, 2011, p. 119).

Semeraro (2005) de maneira bastante sintética delimita o significado de filosofia da práxis em Gramsci enquanto “atividade teórico-política e histórico-social dos grupos ‘subalternos’ que procuram desenvolver uma visão de mundo global e um programa preciso de ação dentro do contexto em que vivem, com os meios que têm à disposição, visando a construir um projeto hegemônico alternativo de sociedade”. Caracterizando a abrangência da filosofia da práxis em três aspectos inseparáveis:

- i. técnico-produtiva (o trabalho enquanto “célula ‘histórica’ elementar”, na formação de si mesmos, na mediação ativa que temos com a natureza e com os outros homens),
- ii. científico-experimental (atividade pública de reflexão e pesquisa em vista da construção de um conhecimento e de uma ciência voltados para a humanização do mundo e a expansão da democracia) e
- iii. histórico-política (atividade que opera a mediação entre “vontade humana (superestrutura) e a estrutura econômica”, entre “o Estado e a

³⁶ a produção marxista adquire o caráter de filosofia do proletariado na medida em que pensa a relação entre as classes e a maneira de superar esta divisão, através da intervenção na realidade social que se apresenta na sociedade.

³⁷ “ser radical é atacar o problema pela raiz. E a raiz para o homem é o próprio homem” (VÁZQUEZ, 2011, p. 117).

sociedade civil”, entre histórias locais e o contexto global dos grupos subalternos, que, ao buscar a libertação, criam um novo modo de agir e de pensar, uma nova visão de mundo).

Os pontos destacados ao longo deste tópico delimitam o significado de práxis adotado no presente trabalho. No entanto, segundo Vasquez (2011, p. 242), nos dias atuais para o ‘senso comum’ a concepção preponderante de práxis é a do pragmatismo, ação subjetiva destinada a satisfazer os interesses individuais, para o qual a prática se sobrepondo à teoria, numa espécie de praticismo, isto é, prática sem teoria ou com um mínimo dela. Semeraro (2005) atenta para um movimento de autores que ignoram ou secundarizam as diferenças e as contraposições entre a filosofia da práxis e o pragmatismo.

Assim na sociedade capitalista, a práxis resume-se a uma prática-utilitarista, individual e autossuficiente, isto é, uma produção ideológica produzida por intelectuais individuais e coletivos, onde ser prático é sinônimo de produtivo; preponderando a compreensão de práxis humana enquanto práxis utilitária, fragmentada, individual, galgada na divisão da sociedade em classes e na divisão sócio-técnica do trabalho. Essa visão faz com que o homem utilize e movimente as coisas, mas não lhes permite compreendê-las.

Deste modo, esse homem da sociedade burguesa produzido histórico-socialmente tem uma ideia de práxis que se forma de maneira espontânea e irreflexiva, repleta de elementos ideológicos ou teóricos simplistas, na medida em que no que se refere à concepção da própria práxis ele não vai além de sua ideia ateórica, não percebendo até que ponto com seus atos contribuem para escrever a história humana, ou até que ponto sua atividade prática se insere em uma práxis humana social. Essa situação conduz Vázquez (*op. cit.*, p.399) a concluir sobre a práxis histórica que

“embora a atividade prática humana se distinga por seu caráter consciente, intencional, a práxis histórica – como práxis coletiva na qual se fundem uma infinidade de práxis individuais intencionais – foi quase sempre uma práxis não intencional”.

Somando ao fato de que desde a

“II Internacional [, seus chefes,] renunciaram [...] a uma transformação prática revolucionária, da sociedade, para reduzir toda a luta do proletariado a uma luta por reformas no interior da sistema capitalista, deixando intactos seus fundamentos e vivas suas contradições fundamentais [...] essa concepção reformista [...] não podia deixar de traduzir-se, na prática, no

abandono da luta de classe, revolucionária, do proletariado e no domínio teórico, no esquecimento da práxis como categoria medular do marxismo” (VÁZQUEZ, 2011, p. 55) [...] “Hoje mais do que nunca, os homens precisam esclarecer teoricamente sua prática social e regular conscientemente³⁸ suas ações como sujeitos da história. E para que essas ações se revistam de um caráter criador, necessitam também de uma elevada consciência das possibilidades objetivas e subjetivas do homem como ser prático, ou seja, uma verdadeira consciência da práxis” (VÁZQUEZ, 2011, p. 60).

Tendo em vista as inúmeras tendências da Educação ambiental, ratifico que o presente estudo adota o método do materialismo histórico dialético, que tem como desdobramento, o campo da Educação ambiental Crítica e Emancipatória, sob essa perspectiva, reintero que a categoria práxis aqui defendida é a de práxis social revolucionária, elemento de transformação social, através da ação prática, com intencionalidade e consciência, indissociável do processo de emancipação de classe.

2.4.2. Emancipação e Empoderamento

Assim como o conceito de práxis, a categoria emancipação também é polissêmica. Tonet em seu artigo Atividades Educativas Emancipadoras³⁹ ratifica

“Esse termo [emancipação], assim como outros, a exemplo de liberdade, democracia, cidadania, tem sido usado, ultimamente, de forma muito frequente, mas pouco rigorosa. A palavra emancipação parece dotada de um sentido óbvio, que não precisaria de nenhuma explicitação. Isto está longe de ser verdadeiro e termina por gerar uma grande confusão. Faz-se necessário, pois, esclarecer em que sentido esse conceito será utilizado” (TONET, 2013)

Thiollent (2002) historiciza a categoria emancipação, identificando que nos séculos XVIII-XIX, a emancipação política dos escravos foi sem dúvida a transformação de maior importância⁴⁰. No século seguinte, o termo foi

³⁸ Loureiro, 2012, p.80 pontua a diferença de “Conscientizar [...] [enquanto] sinônimo de informar ou [...] ensinar o outro o que é certo; de sensibilizar para o ambiente; transmitir conhecimentos; ensinar comportamentos adequados a preservação, [...] [ao invés de considerar] as condicionantes socioeconômicas culturais do grupo com o qual se trabalha, [isto é] problematização da realidade, de valores, atitudes e comportamentos em práticas dialógicas. Ou seja,[...] processo de mutua aprendizagem pelo diálogo, reflexão e ação no mundo. Movimento coletivo de ampliação do conhecimento das relações que constituem a realidade, de leitura do mundo, conhecendo-o para transformá-lo e, ao transformá-lo, conhece-lo.”, na pag.111 continua “ processo de tomada de consciência (do que do mundo) por meio do diálogo, problematização da realidade, reflexão, conhecimento e intervenção nas condições existentes. Não há conscientização de um para o outro, mas entre pessoas que interagem e atuam na realidade. A consciência é que se refere á individualidade.

³⁹ Disponível em http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/Atividades_educativas_emancipadoras.pdf

⁴⁰ Mata (2012) alerta “a emancipação política, das formas societárias anteriores ao capital, significou importante avanço para a humanidade; por outro lado, este mesmo movimento, que se colocou como revolucionário em tempos passados significa, hoje, o aprisionamento da liberdade humana nos meandros de uma ordem social permanentemente em crise, desigual intrinsecamente e incapaz de

correlacionado a avanços e retrocessos das classes trabalhadoras. Enquanto que no século XXI, vem sendo usado de maneira difusa, relacionado a indivíduos e/ou grupos sociais que sofrem algum tipo de discriminação, baseada em condições sociais, de raça ou de gênero que buscam se emancipar. De acordo com Baquero (2012), atualmente, essa categoria constitui-se em ferramenta de governos, organizações da sociedade civil e agências de desenvolvimento em agendas direcionadas para a melhoria da qualidade de vida, boa governança, responsabilização social, apresentando-se sob diferentes formas. Faeti e Calsa (2012) chamam nossa atenção para o papel dos órgãos internacionais, inclusive da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2005) na divulgação e disseminação da emancipação dos indivíduos.

Essa breve historicização aponta para os diversos sentidos aplicados à categoria emancipação. Mata (2012) alerta que, apesar da importância da emancipação política para sociedades anteriores ao capital, a mesma, hoje, aprisiona a humanidade, pois “as condições reais de emancipação [da massa] se diferenciam essencialmente das condições nas quais a burguesia podia emancipar-se e emancipar a sociedade” (MARX e ENGLES apud VÁZQUEZ, 2011, p.141). Embora o conceito de emancipação se sustente em bases filosóficas importantes nas teorias críticas, estas variam muito, perpassando desde Kant, Marx, até os pensadores frankfurtianos, incluindo Adorno, Horkheimer e Habermas, todos com diferentes interpretações (DUARTE, 2012).

Assim, para Marx e Engels, a emancipação possui duplo caráter: por um lado, é emancipação política e, por outro, emancipação humana. Tonet (2014) reforça que esses autores deixam clara a diferença radical entre as duas e a superioridade da segunda em relação à primeira.

Com relação ao uso indiscriminado do termo, pode-se identificar duas dimensões essenciais a serem consideradas: emancipação política e a emancipação humana que são orientadas por distintas concepções de mundo e de propósitos. Neste contexto, duas questões se impõe para a reflexão: Como a categoria emancipação tem sido abordada? E que lógicas presidem as diferentes perspectivas?

Tais questões são abordadas no presente item, que se estrutura da seguinte forma: inicialmente discute-se os usos diversos desta categoria, referindo-se suas características e as lógicas que a presidem, num segundo momento enfoca-se, particularmente, na emancipação ligada à Educação ambiental.

Tonet (2005) em seu livro “Educação, Cidadania e Emancipação Humana” assim como Mauro Iasi (2011) em seu livro “Ensaio sobre Consciência e Emancipação” buscam esclarecer as diferenças entre emancipação política e emancipação humana. Segundo os autores a primeira é essencialmente determinada e limitada historicamente, na medida em que compreende o cidadão como ponto último de emancipação/liberdade onde o homem não transcende a cisão entre o particular e universal, entre público e privado, entre sociedade civil e Estado, permanecendo alienado. Enquanto que a segunda formulada por Marx e Luckàcs⁴¹, há a ruptura com a propriedade privada e a alienação do trabalho. Essa caracterização torna-se essencial, especialmente, no contexto de crise vivido atualmente, onde discursos de educação: pela cidadania, humanista, democrática, participativa ou para todos ganham força no discurso hegemônico.

Assim para Marx e Engels, a emancipação possui duplo caráter: por um lado, é emancipação política e, por outro, emancipação humana.

“Em várias de suas obras [...] Marx faz uma clara distinção entre emancipação política e emancipação humana, deixando clara a diferença radical entre as duas e a superioridade da segunda em relação à primeira.”
(TONET, 2014)

Na emancipação política não há ruptura com a propriedade privada e a alienação do trabalho (RIBEIRO, 2012). A parcialidade da liberdade regulada e limitada pelo capital aparece como universalidade fictícia, porque cinde o homem em indivíduo, de um lado, e cidadão, de outro. É uma liberdade ilusória e abstrata, que não supera as relações sociais capitalistas. Nessa perspectiva, a educação aparece como uma espécie de redentora. Conforme o pensamento educacional atual, formação técnica e a capacidade de trabalho do homem seriam o caminho pelo qual a alienação poderia ser superada e a luta pela emancipação efetiva teria seu início. No entanto, com esta educação, não será possível a emancipação humana, pois isolada da

⁴¹ Segundo Duarte (2012) mesmo o conceito emancipação de em bases filosóficas importantes das teorias críticas da educação e sociedade, que vão desde Kant, Marx, os pensadores frankfurtianos da primeira geração, no caso Adorno e Horkheimer e os frankfurtianos da segunda geração, como Habermas, por exemplo, tem interpretações diferentes deste conceito.

sociedade toda só pode reivindicar uma emancipação parcial, restrita e limitada. Política, portanto (Mata, 2011).

Em seu artigo “Atividades educativas emancipadoras”, Tonet (2014) reintera

“Entendo, então, por emancipação humana uma forma de sociabilidade, situada para além do capital, na qual os homens serão plenamente livres, isto é, na qual eles controlarão, de maneira livre, consciente, coletiva e universal o processo de produção da riqueza material (o processo de trabalho sob a forma de trabalho associado) e, a partir disso, o conjunto da vida social.” (TONET, 2014)

Como descrito anteriormente, o desenvolvimento (neo)liberal baseia-se na desigualdade social e na propriedade privada. Nesse sentido, a noção de liberdade ‘universal’ do liberalismo, nada mais é do que a liberdade do indivíduo de caráter apenas formal, isto é, jurídico-político da liberdade, e portanto, parcial e limitada.

Segundo Kaplan (2011, p. 179)

“No âmbito das reformas neoliberais e da Terceira Via, termos como “empoderamento”, “participação”, “democracia”, “liberdade”, entre outros, têm sido apropriados no sentido de deslocar as atribuições de garantia dos direitos sociais por parte do Estado para instâncias da sociedade civil”.

Assim, a educação ambiental ‘emancipatória’ a partir do diálogo que não identifica os sujeitos se apresenta enquanto estratégia, no entanto contraria a emancipação de transformação social pautada na superação da estrutura de classes capitalista.

Mata (2012) reintera “o Estado moderno [neoliberal] não pode efetivar a emancipação humana porque não é capaz de resolver os males sociais. Isto se dá porque, com a criação da sociedade civil burguesa, o Estado moderno tem a função de protegê-la até mesmo em suas contradições”.

Portanto, a emancipação política não é um estágio para a emancipação humana, uma vez que promove a ruptura entre o cidadão e o indivíduo. Enquanto que a emancipação humana passa pela abolição da propriedade privada dos meios de produção, ruptura com a alienação do trabalho, eliminação da exploração da mais valia, da redução do mundo humano ao indivíduo egoísta e burguês, sendo um projeto consciente de superação do mundo capitalista.

Segundo Ribeiro (2012:299 a 304 do verbete “Emancipação *versus* Cidadania” no Dicionário da Educação do Campo), para a superação e conquista da emancipação humana é essencial reconhecer a existência da classe oprimida em relação à classe opressora; buscando a abolição de toda a classe e da ordem

burguesa, para que se possam superar as condições objetivas e subjetivas que sustentam a alienação.

Mata (2012) complementa que sem educação não se alcançará a emancipação humana. Embora, clamar pela educação emancipatória, sem superar as forças produtivas que nutrem a alienação é proferir discurso de reformismo moral. No campo da educação para que seja possível superar os fatores de reprodução para o capital, Loureiro (2007, p. 163), coerente com uma abordagem marxista, afirma que se deve evitar a escolha de disciplinas e conteúdos programáticos que parecem de validade universal, mas que, em grande medida, atendem aos interesses do mercado e reforçam uma racionalidade instrumental; a seletividade escolar, fazendo com que os economicamente excluídos tenham maior possibilidade de permanecer e concluir o ensino básico e superior; a manutenção de relações nos espaços pedagógicos que reforcem a centralização de poder, a falta de diálogo, a discriminação e o preconceito; e a aceitação dos valores e práticas produtivas dominantes como algo que é “natural” e inevitável.

O autor além de explicitar como um educador pode contribuir com educadores-educandos na reversão das características comuns à prática educativa não emancipatória, ainda enumera indicadores que permitem analisar se os caminhos trilhados favorecem a emancipação humana, por exemplo, através da

“Participação dos grupos sociais envolvidos em determinada ação em todas as suas fases (concepção, definição de objetivos e metas, planejamento de atividades, execução e avaliação); atuação efetiva dos educadores ambientais em espaços públicos e na consolidação dos canais de participação mais direta (conselhos [...], comitês [...], comissões [...]) fortalecendo a democratização e a ambientalização das políticas públicas [...]; grau de autonomia da comunidade de aprendizagem para definir conteúdos e metodologias de formação de educadores ambientais seja no âmbito formal de ensino ou não; conhecimento dos nexos entre contexto socio-histórico e problemas ambientais [...]; participação equilibrada de grupos sociais no que se refere a relações de gênero, étnicas e “raciais”; fortalecimento dos grupos sociais economicamente e politicamente excluídos dos benefícios oriundos de projetos governamentais e empresariais, revertendo tal tendência” (LOUREIRO, 2007, p.165-166).

Layrargues (2012) explicita a situação brasileira, concluindo que a conjuntura atual inviabiliza ou pelo menos dificulta tarefa da transformação social e, portanto de emancipação humana, para um novo projeto social anticapitalista, considerando que a Educação ambiental brasileira encontra-se em crise, disputa e contradição. No entanto, a superação desse quadro pode ser ensaiada. Assim, Loureiro (*op. cit.*) coerente com uma abordagem emancipatória, explica o que o educador ambiental

pode fazer para contribuir com educadores-educandos na reversão das características comuns a prática educativa não emancipadora:

“1) conhecer [...] qual é a função social desempenhada pela EA, como esta se insere na política educacional do país e nas políticas públicas em geral [...] 2) entender os mecanismos de apoio a projetos e a relação destes com a formação do cidadão para atuar em sua realidade. Boas ações não bastam em si mesmas. Precisam ser problematizadas em um contexto, reconhecendo limites, avanços e tensionamentos que o processo estabelece. Ao se montar e realizar uma atividade de educação ambiental é imprescindível saber com quem se está dialogando, em favor do que e para que 3) resgatar o conceito apresentado por Gramsci o de educação omnilateral [...]; 4) fortalecer o ensino público e a relevância da atuação do professor na transmissão, recriação e problematização do que geramos de cultura até aqui enquanto humanidade 5) fortalecer a ação de educadores ambientais em movimentos sociais e nos grupos em maior estado de vulnerabilidade socioambiental 6) consolidar a relação escola comunidade e a construção de canais de participação e diálogo 7) continuar o processo de organização de redes e outras institucionalidades que nos dão identidade e que permitem maior interlocução e pressão na definição das diretrizes do Estado 8) ampliar e investir nas estratégias de qualificação e formação participante em diferentes níveis e grupos sociais 9) intervir nas políticas de educação e meio ambiente do país garantindo ações compatíveis com a EA e a sua universalização. [...]” (LOUREIRO, 2012).

I. Empoderamento

Baquero (2012) elege como tema central na discussão sobre emancipação o que refere ao “empowerment” ou “empoderamento” de sujeitos, individuais e coletivos. No que pese o uso indiscriminado do termo, os debates sobre empoderamento apontam para duas dimensões essenciais a serem consideradas: a educativa e a política, uma vez que visões de mundo e de propósitos sociais diferenciados orientam as distintas concepções e ações de empoderamento. Conforme assinalam Hermany e Costa (2009 *apud* BAQUERO, 2012), o tema do empoderamento social não é novo, o marco histórico que trouxe notoriedade ao conceito foi à eclosão dos novos movimentos sociais contra o sistema de opressão em movimentos de libertação e de contracultura, na década de 1960, nos Estados Unidos, passando o *empowerment* a ser utilizado como sinônimo de emancipação social (BAQUERO, 2012).

O significado da categoria *empowerment*, como tem sido traduzido no Brasil, não tem um caráter universal, conforme alerta Gohn (2004). No entanto, de modo geral, os autores concordam que o empoderamento pode ocorrer em diferentes níveis, referindo o empoderamento individual, o empoderamento organizacional e o empoderamento comunitário.

O empoderamento individual se refere ao nível psicológico de análise. No nível individual, empoderamento refere-se à habilidade das pessoas de ganharem conhecimento e controle sobre forças pessoais, para agir na direção de melhoria de sua situação de vida. Diz respeito ao aumento da capacidade de os indivíduos se sentirem influentes nos processos que determinam suas vidas, condizente com uma emancipação política, e portanto parcial e limitada. Freire em diálogo com Ira Shor (FREIRE e SHOR, 1986 *apud* BAQUERO, 2012) destaca que o empoderamento individual é uma auto-emancipação, fundada numa compreensão individualista de empoderamento. Tal noção desenvolve-se na sociedade norte-americana, cuja cultura tem sido cooptada pelo individualismo e pelas noções individuais de progresso. Nessa perspectiva, situam-se ações de organizações como agências das Nações Unidas e várias ONGs internacionais e pesquisas editadas por tais agências.

O empoderamento organizacional é o empoderamento gerado na e pela organização. Trata-se de uma abordagem do processo de trabalho que objetiva a delegação do poder de decisão, autonomia e a participação dos funcionários na administração das empresas, de modo que as decisões sejam mais coletivas e horizontais. Significa obter o comprometimento dos empregados em contribuir para as decisões estratégicas da empresa, visando melhorar o desempenho da organização em termos de produtividade (CUNNINGHAM e HYMAN, 1999; GUERREIRO FILHO, 2011 *apud* BAQUERO, 2012) pode ser traduzido como uma forma de cooptação da classe oprimida, uma forma superficial de participação, que pode ou não promover a emancipação política, mas nunca a humana, na medida em que aprofunda as divisões de classe social, buscando fortalecer o capital.

O empoderamento comunitário envolve um processo de capacitação de grupos ou indivíduos desfavorecidos para a articulação de interesses, buscando a conquista plena dos direitos, defesa de seus interesses e influenciar ações do Estado (BAQUERO, 2012). Mesmo esse processo de empoderamento pode não resultar em uma emancipação humana, pois mais informação e descentralização das agências estão longe de ser condição suficiente de empoderamento de grupos.

Dentre as pesquisas sobre empoderamento emancipatório, se destaca o trabalho pioneiro de Paulo Freire, nos círculos de cultura, com populações marginalizadas no nordeste brasileiro (FREIRE, 1979, 1981 e 1987). Freire propõe outra concepção de *empowerment*, não individual, nem comunitário, nem meramente social, mas um conceito de *empowerment* ligado à classe social

(FREIRE e SHOR, 1986). Isso significa na compreensão freireana, que não se trata de um processo de natureza individual. O autor afirma não acreditar na autolibertação; a libertação é um ato social, referindo-se a descrença na auto-emancipação pessoal.

2.4.3. Autonomia

Este item procura explicitar a categoria autonomia sob a perspectiva histórica. Autonomia vem do grego e significa autogoverno, governar-se a si próprio. Este conceito muitas vezes é utilizado como sinônimo de autonomia individual, política ou financeira. Martins (2001) em sua tese coloca que apesar da categoria autonomia aparecer atualmente na literatura acadêmica vinculado à ideia de participação social assim como de ampliação da participação política no que tange à descentralização e desconcentração do poder sua origem social e política emergiu ao longo da última metade do século XIX, mais particularmente na Comuna de Paris, em 1871, e, durante as primeiras décadas do século XX, transformando-se na bandeira de luta de diferentes movimentos operários, dentre eles a autora destaca a

“formação dos comitês de fábrica no contexto da realização da Revolução Russa, em 1917; as experiências de coletivização de empresas agrícolas e industriais durante a Revolução Espanhola, de 1936 a 1939; as comunidades de trabalho na França, em 1945, cujo principal lema era obter a cultura e a formação na empresa, consideradas tão importantes quanto obter a própria remuneração; a experiência implementada pela Iugoslávia desde 1951, por iniciativa do próprio Estado, e o movimento autônomo de trabalhadores na Polônia dos anos de 1970; as experiências de coletivização da economia na Argélia, nos anos de 1960; os conselhos de fábrica da Itália nos anos de 1920, quando, após uma onda de greves, os trabalhadores assumiram o controle das fábricas e constituíram em cada uma delas um conselho que assumiu a direção técnica e administrativa”.

Recentemente, esta categoria vem sendo incluída entre as palavras-chaves do léxico neoliberal. Esta categoria não só não é estranha ao pensamento liberal como sua recente valorização é coerente com o neoliberalismo, pois faz parte do núcleo sólido desta formulação. Diferentemente da autonomia de classe, a autonomia defendida pelos teóricos do neoliberalismo é equivalente à soberania do indivíduo no mercado, sendo a descentralização, mantendo a hegemonia do poder central na *tomada* de decisões, assim como a propagação da democratização do

setor público por meio do envolvimento das ONGs⁴² e associações de ajuda mútua (parcerias), vem criando uma aparência de participação democrática e logrando, inclusive, cooptar direções de movimentos populares. Sendo esses os desdobramentos práticos da autonomia de mercado. (LEHER, 2000).

Fontes identifica a década de 1980 como o marco de início do processo de apropriação dessa categoria

“Por caminhos variados, a multiplicação de ONGs, na década de 1980, trazia um importante deslizamento do sentido para a concepção de autonomia: de autonomia de classe, isto é, capacidade de construir uma contra-hegemonia, uma outra visão de mundo para além dos limites corporativos e do terreno do estrito interesse, passava a expressar a “autonomia” de uma enorme variedade de grupos organizados em torno de demandas específicas.” (FONTES, 2010, p.238)

Nessa perspectiva, o debate sobre as transformações das sociedades democráticas e de seus mecanismos de funcionamento resvala do tema da participação social e política de indivíduos para a complexidade de que se reveste a questão da distribuição do poder nessas sociedades, isto é, a representação. Nesse sentido, o tema da representação política como elemento fundante de relações democráticas tem permeado o debate acadêmico e as lutas de trabalhadores e de estudantes (MARTINS, 2001),

2.4.4. Participação

Participação é a expressão do exercício da autonomia. Originalmente, a palavra vem da palavra parte. Assim, participação é fazer parte, tomar parte ou ter parte. Segundo STOTZ (2009) participação é um conceito relacional e polissêmico, pois remete tanto à coesão social como à mudança social. O que se reflete em dois principais níveis de participação. Primeiro, correlacionado a comportamentos e atitudes passivas e ativas, estimuladas ou não, segundo uma participação de caráter social e político, que significa democratização ou participação ampla dos cidadãos nos processos decisórios em uma dada sociedade, no entanto, as vezes ocorre a participação política sem necessariamente a social (BOEDENAVE, 1983). Esse segundo, ocorre em inúmeros espaços e formatos institucionais da participação, tais

⁴² “O resultado tem sido uma crescente identificação entre “sociedade civil” e ONGs, onde o significado da expressão “sociedade civil” se restringe cada vez mais a designar apenas essas organizações, quando não em mero sinônimo de “terceiro setor”. Reforçada pelo que tem sido chamado de “onguização” dos movimentos sociais (ALVAREZ, 1999), essa tendência é mundial.” (apud DAGNINO, 2004, p..149)

como os conselhos, os fóruns, as assembleias populares e as parcerias (GOHN, 2006).

Nesse sentido, compreender o contexto estrutural global é imperativo para evitar visões simplificadas ou meramente instrumentalizadas da participação. Segundo Streck e Adams (2006) a participação da população nos assuntos locais vem operando no sistema capitalista como um lenitivo político da crescente exclusão econômica gerada pela globalização do capital, dando origem ao que ele denomina de participação tutelada.

No entanto, esse conceito, atualmente, encontra-se em situação similar ao de sustentabilidade, isto é, “palavra-chave” que se tornou consenso, perdendo sua força transformadora. Tendo se tornado sinônimo de escuta do outro, do direito a se manifestar em espaços institucionalizados, mas não de decidir; isto é, participar é fazer parte do planejamento e da execução, mas não da concepção do que é definido como prioridade para uma localidade ou mesmo quanto aos rumos nacionais. Assim, no contexto de

“profunda apropriação privada do que é público [...] a participação vira a palavra mágica para garantir um papel ativo e de protagonismo dos entes privados da sociedade civil.[...] O efeito prático é a legitimação da opressão por intermédio do esvaziamento do debate público e da criminalização dos movimentos sociais.” (LOUREIRO, 2012, p. 67)

No contexto de reformas neoliberais, os centros de poder têm buscado uma aproximação com os *novos* movimentos sociais, um chamamento à participação da sociedade civil é, mas coerente com a redefinição do papel do Estado. A Reforma Administrativa do Estado, implementada pelo então ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, designa a forma de participação da sociedade civil nas políticas públicas, reduzindo-a apenas à função, excluindo a sociedade dos poderes de decisão, reservados ao chamado “núcleo estratégico” do Estado (BRESSER-PEREIRA, 1995), assim o significado político crucial da participação é radicalmente redefinido e reduzido à gestão, sendo a ênfase gerencialista e empreendedorista transita da área da administração privada para o âmbito da gestão estatal com todas as implicações despolitizadoras delas decorrentes.

A política de descentralização visa manter a hegemonia do poder central e o centro político; assim apenas o já decidido é executado localmente, preferencialmente com a participação de *determinada* sociedade civil. Deste modo, a propalada democratização do setor público por meio do envolvimento das ONGs e

associações de ajuda mútua, tem criado antes uma aparência de participação democrática e logrado, inclusive, cooptar direções de movimentos populares. Sendo o estabelecimento de parcerias uma das formas de se efetivar esta participação. (LEHER, 2000).

Consequentemente, as decisões continuam reservadas a instituições que tomam resoluções. Em uma sociedade em que a exclusão assume feição estrutural, a participação em espaços decisórios estão estritamente relacionados às condições de classe social. Por exemplo, no Brasil, o marco formal da entrada da participação política é a Constituição de 1988, apesar de desde a final da década de 1970 já se observar um movimento que consagra o princípio de participação da sociedade civil (GOHN, 2011). Desde então, dois marcos importantes devem ser mencionados. 1) os anos 90 foram cenário de numerosos exemplos de trânsito da sociedade civil para o Estado e 2) aposta na possibilidade da sua ação conjunta para o aprofundamento democrático (DAGNINO, 2004).

É importante colocar que essa aposta deve ser entendida num contexto no qual o princípio de participação da sociedade se tornou central, no entanto essa participação da sociedade civil nas instâncias decisórias, defendida tanto por progressistas quanto por conservadores, acabou servindo aos objetivos do projeto neoliberal (BOEDENAVE, 1983; DAGNINO, 2004), pois apesar da constituição dos espaços públicos o que representa um saldo positivo das décadas de luta pela democratização, o Estado vem se encolhendo e transferindo suas responsabilidades sociais para a sociedade civil.

A disputa política entre projetos distintos assume, então, o caráter de uma disputa de significados, deslocando o sentido de participação. Por um lado, a ressignificação da participação acompanha a mesma direção seguida pela reconfiguração da sociedade civil, com a emergência da chamada “participação solidária”, e a ênfase no trabalho voluntário e na “responsabilidade social”, tanto de indivíduos como de empresas. O princípio básico aqui parece ser a adoção de uma perspectiva privatista e individualista, capaz de substituir e redefinir o significado coletivo da participação social (DAGNINO, 2004).

2.4.5. Inclusão e Exclusão

Desde a década de 1970, o termo exclusão passou a ocupar espaços centrais na literatura e análise social (OLIVEIRA, 2002, p. 108 e 112), especialmente a partir

da área políticas públicas. Hoje, encontra-se, fortemente presente em todas as áreas, na medida em que perpassa questões de gênero, sexualidade, de cor/etnia, de mercado de trabalho (desempregados e subempregados), de território (sem terra, moradores de rua, 'favelados', expropriados), assim como os sem acesso as políticas sociais (educação, saúde, previdência), de nação (migrantes, estrangeiros, nômades), sem contar os portadores de necessidades especiais. Segundo Gohn (2000), especialmente a partir da década de 1980 "a constituição um campo democrático no seio da sociedade civil formado [...] por movimentos sociais pluriclassistas como o das mulheres, negros, ecologicos etc".

No entanto, esta categoria vem sendo banalizada devido ao seu emprego de forma ambígua e confusa, visto que evidencia-se sua utilização na descrição de fenômenos, processos e de grupos sociais completamente distintos. Assim, este conceito 'da moda' (DEMO, 1998), acabou se tornando impreciso e pouco rigoroso. Parafraseando VERRISSIMO (1999 *apud* OLIVEIRA, 2002, p.106) "eufemismo, tufemismas, mas ninguém femisma como eles [...] 'Excluído' é uma palavra a caminho da obsolescência [...] deve ser substituída por 'colateral'. No mundo monopolar do sucesso liberal, existem os incluídos e os colaterais". Kuenzer nos alerta

"A facilidade com que a pedagogia toyotista se apropria, sempre do ponto de vista do capital, de concepções que têm sido elaboradas no âmbito da pedagogia socialista, estabelecendo-se uma tal ambiguidade nos discursos e nas práticas que tem levado muitos a imaginar que, a partir das novas demandas do capital no regime de acumulação flexível, as políticas e propostas pedagógicas de fato passaram a contemplar os interesses dos que vivem do trabalho, do ponto de vista da democratização" (KUENZER, 2002, p. 1)

No presente trabalho, defende-se a concepção marxista. Nesta a categoria central se estabelece na relação dialética exclusão/inclusão, onde a sociedade inclui o trabalhador alienando-o de seu esforço vital e, portanto, são da mesma substância e formam um par indissociável, que se constitui na própria relação, duas faces de uma mesma moeda.

Nessa concepção, a exclusão perde a 'ingenuidade' e se insere nas estratégias históricas de manutenção da ordem social, ou seja, no movimento de reconstituição sem cessar de formas de desigualdade, como o processo de mercantilização das coisas e dos homens e o de concentração de riquezas, os quais se expressam nas mais diversas formas: segregação, apartheid, guerras, miséria, violência legitimada (SAWAIA, 2001, p. 108).

Nesse sentido, alguns conceitos-processos capazes de explicitar as contradições e complexidade da exclusão são 'inclusão perversa ou marginal' e 'exclusão-integrativa' de José de Souza Martins (1997) e 'inclusão forçada' de Virgínia Fontes (1997) (*apud* SAWAIA, 1999).

Oliveira (2002), em sua tese, demonstra que em Marx há a utilização da categoria exclusão e expressões equivalentes. Esta categoria encontra-se nessas obras imbricada à lógica do capital, num círculo inclusão subordinada e exclusão, pois o processo do capital ao aprofundar as diferenças de classe, aprofunda a dualidade estrutural. Assim, para Oliveira (2002, p.45), Marx define claramente este conceito a partir de sua análise sobre o estabelecimento do estado burguês e não mais liberal-teórico na França pós Revolução, quando se estabelece um Estado subordinado aos interesses particulares de uma fração mais avançada da classe social burguesa (OLIVEIRA, 2002, p. 62), garantindo o regime de poder político desta com *exclusão* de todas as demais. A partir dessa faceta da exclusão, Marx aprofunda, quando destrincha que a categoria trabalho também é excludente, tanto por sua divisão desigual dos frutos da produção social, quanto porque ao "trabalhador são excluídas todas as demais possibilidades de efetivação de um processo de desenvolvimento omnilateral" (*Ibidem.*, p.49). Deste modo, a sobrevivência das sociedades em que domina o modo de produção capitalista depende necessariamente da exclusão, mas essa conta com a (re)inclusão, agora subordinada à sua lógica, lógica de mercadoria.

Kuenzer (2002, p.5) destrincha, do ponto de vista do mercado. Os estudos que vêm sendo realizados permitem concluir que está em curso um processo que pode ser caracterizado como "exclusão includente". Ou seja, identificam-se várias estratégias de exclusão do mercado formal, onde o trabalhador tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho, acompanhadas de estratégias de inclusão no mundo do trabalho através de formas precárias. A esta lógica, de exclusão includente, corresponde outra lógica, equivalente e em direção contrária, ou seja, dialeticamente relacionada: a inclusão excludente, quando por exemplo no campo da educação empregam-se estratégias de inclusão nos diversos níveis aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade.

É importante destacar que esta é a lógica das novas relações entre capital e trabalho em tempos de mundialização do capital e reestruturação produtiva, viabilizadas por Estados de tipo neoliberal. Não se trata, portanto, de mera disfunção de efeitos passageiros, mas da própria possibilidade de acumulação do capital,

posto que a reestruturação produtiva se alimenta e se dinamiza quanto mais produz o seu contrário: o trabalho precarizado (KUENZER, 2002).

Assim ,através dos processos de inclusão excludente, a educação escolar e não escolar se articula dialeticamente aos processos de exclusão includente existentes no mundo do trabalho, fornecendo ao cliente – o capital – a força de trabalho disciplinada técnica e socialmente, na medida das suas necessidades (*Ibidem.*).

A heterogeneidade dos usos da exclusão, a focalização da atenção na exclusão e nos excluídos, a criação de políticas de assistência, a delimitação de zonas de exclusão e de excluídos, a criação de medidas sociopolíticas paliativas e pontuais para se lutar contra a exclusão retiram da questão a potência política na atualidade. Na maior parte das situações em que vemos aplicado hoje o conceito de exclusão, está-se falando de outra coisa, ou seja, de vulnerabilidade, de expurgação, de expulsão, de precarização e de marginalização, mas não propriamente de exclusão. Atribuir à exclusão os múltiplos sentidos ligados à privação da população de direitos conquistados enfraquece a questão e a obscurece politicamente. (LOPES, 2009, p.157)

2.4.6. Sustentabilidade

Assim como as outras categorias presentes neste capítulo, sem dúvida, o conceito de sustentabilidade é instigante, complexo e desafiador. Com relação à origem do termo sustentabilidade, Loureiro (2012, p.56), em seu livro “Sustentabilidade e Educação: um olhar da ecologia política” argumenta que este é originário das ciências biológicas “e refere-se á capacidade de suporte de um ecossistema, permitindo sua reprodução ou permanência no tempo”. No entanto, O’Connors (2002) distingue diferentes tipos de sustentabilidade para além da ecológica ainda em disputa. Para este autor o termo é sobretudo uma questão ideológica e política, possuindo, algumas denotações: 1) “Sustentar o curso da acumulação capitalista na escala global”; 2)“proporcionar meio de subsistência aos povos do mundo”; 3)“sustentar sem ceder por parte daqueles cujas formas de vida estão sendo submetidas a relações salariais e mercantis”.

Em busca compreender os fundamentos econômicos das diversas perspectivas sobre a relação economia-natureza, Montibeller-Filho (2001), constrói em seu livro “O mito do desenvolvimento sustentável - meio ambiente e custos

sociais no moderno sistema produtor de mercadorias” uma visão crítica sobre a real possibilidade do “desenvolvimento [ser] sustentável”. Esclarece que a origem do termo desenvolvimento sustentável está relacionado ao período de surgimento no final da década de 1980 quando o mundo presenciava uma crise ‘ambiental’, um boom tecnológico e o fim do ‘socialismo-real’, e, portanto, precisava de uma nova ideologia. Nesta conjectura, o desenvolvimento sustentável passa a ser o paradigma para sociedade contemporânea, assumido internacionalmente a partir do Relatório de Brundtland⁴³, sintetizando todas as crises, ao “paradigma ecológico”. No entanto, apesar do desenvolvimento ter sido resumido como questão central, isso não é possível, sobretudo posto que a sustentabilidade não pode ser alcançada nos marcos do sistema capitalista.

Deste modo, as soluções propostas pelos Organismos Internacionais para se combater o quadro atual de crise sistêmica, não questiona o modelo baseado no capital, na produção e consumo ou na expropriação e no lucro, sugerindo a mágica solução do “desenvolvimento sustentável”,

“As duas últimas décadas testemunharam a emergência do discurso da sustentabilidade como a expressão dominante no debate que envolve as questões de meio ambiente e de desenvolvimento social em sentido amplo. Em pouco tempo, sustentabilidade tornou-se palavra mágica, pronunciada indistintamente por diferentes sujeitos, nos mais diversos contextos sociais e assumindo múltiplos sentidos” (LIMA, 2003).

onde a taxa de produção vem se mantendo, através do uso cada vez mais intensivo de tecnologias e da externalização dos custos ambientais para países periféricos, os responsáveis pela produção dos produtos primários.

Assim, Loureiro (2012, p.64) esclarece “há caminhos de sustentabilidade que não convivem harmonicamente com outros e nesse caso a disputa é inerente ao processo e a construção de uma nova hegemonia condição para a democracia”.

O presente trabalho defende, como colocado por O’Connor (2002, p.29) e por Loureiro (2012, p. 65), que não há compatibilidade possível entre sustentabilidade e o capital, na medida em que a lógica do capital é antiecológica e antissocial, sendo necessário afirmar outro projeto em toda sua radicalidade.

⁴³ A definição de sustentabilidade difundida pelas agencias internacionais como a “busca de eficácia econômica, social e ambiental objetivando atender as necessidades e anseios da população atual [...] sem desconsiderar os das gerações futuras [...] é um conceito bastante amplo e vago. [...] [*Sendo, conseqüentemente*] apropriado de diferentes maneiras por esferas sociais de interesses” (Loureiro, 2012, p.25).

Assim, o desenvolvimento sustentável ou capitalismo sustentável não é possível, na medida em que sustentabilidade é uma palavra que pode significar quase que qualquer coisa desde desejo, o que constitui parte do seu atrativo. Não existindo ninguém em sã consciência que se oponha a sustentabilidade? Pois seu significado⁴⁴ primário/elementar é sustentar, apoiar, preservar o estado das coisas, outro significado é prover alimento e bebida e meios de vida. Alier (2012) propõe como resposta ao desenvolvimento sustentável o

“o Ecologismo dos Pobres e a Justiça Ambiental, tais movimentos legitimamente empregam diversos vocabulários e estratégias de resistência, não podendo ser amordaçados por análises do tipo custo benefício ou por outras avaliações de impacto ambiental. A ênfase não residiria na “resolução dos conflitos ambientais”, mas em sua exarcebação para avançar na direção da economia ecológica”. (ALIER, 2012, p.340)

Por tanto, nos deparamos com uma luta em escala mundial pela determinação de como se definirá e se utilizará o desenvolvimento ou capitalismo sustentável no discurso sobre a riqueza das nações. Isso quer dizer que a sustentabilidade é uma questão ideológica e política antes de ser um problema ecológico e econômico.

2.4.7. Círculo de Cultura

Os círculos de cultura são uma prática pedagógica revolucionária criada por Paulo Freire. Segundo Padilha (2003), Paulo Freire refere-se aos círculos em diferentes momentos de sua obra. Segundo Layrargues (2012, p.11) “Paulo Freire é um dos principais autores citados nas publicações sobre Educação ambiental no Brasil”. No entanto, “a diversidade nas formas de apropriação do pensamento de Paulo Freire, no que se refere aos pressupostos e objetivos do Círculo de Cultura, propicia que este seja largamente utilizado, sem necessariamente considerar premissas epistemológicas e políticas da obra do autor, em um uso eminentemente instrumental da proposta” (LOUREIRO & FRANCO, 2014).

⁴⁴ Segundo O’Connors (*op. cit.*) o termo sustentabilidade possui três sentidos: 1. Sustentar o curso da acumulação capitalista na escala global; 2. Proporcionar meio de subsistência aos povos do mundo; e 3. sustentar sem ceder por parte daqueles cujas formas de vida estão sendo submetidas a relações salariais e mercantis. Nessa perspectiva o problema do capitalismo sustentável se refere em parte a possibilidade ou não de se alcançar a sustentabilidade e como se pode alcançar tal coisa. Existe, no entanto um quarto sentido que se refere a sustentabilidade ecológica, mas seu significado ainda está no campo da disputa.

Assim, segundo o próprio Nesta obra, especialmente, no capítulo 4 ‘Educação e Conscientização’, são identificadas, apresentadas e exemplificadas as fases para implementação dos Círculos de Cultura.

A leitura complementar do livro ‘Cartas à Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo’ é também elucidativa. Neste, o autor introduz e analisa a conjuntura político-social africano concomitante ao processo de implantação dos Círculos de Cultura.

A partir da atuação de Freire no Movimento de Cultura Popular (MCP) e como docente na Universidade de Recife este desenvolve a metodologia do círculo de cultura enquanto ação alfabetizadora compreendida como ato político (PADILHA, 2003). Esta é materializada em Angicos (Brasil, 1962) e em Guiné-Bissau (África, 1975), buscando substituir as propostas escolares vigentes⁴⁵ (MARINHO, 2009). Assim, Loureiro e Franco (*op.cit.*) identificam o Círculo de Cultura como um espaço organizativo fundamental aos trabalhadores oprimidos para superação das relações de expropriação e opressão estabelecidas sócio-histórica e culturalmente pela classe dominante. Nele, todos os participantes encontram-se dispostos em círculo objetivando uma alfabetização conscientizadora para a responsabilidade social e política.

É importante ressaltar que esse processo parte de profundas análises da realidade local, na busca de uma reconstrução histórica-cultural, de um novo pensar e agir sobre o mundo (MARINHO, 2009). Assim, a alfabetização proposta encontra-se numa perspectiva revolucionária onde

“impõe-se que os alfabetizados percebam ou aprofundem a percepção de que o fundamental mesmo é fazer história e por ela serem feitos e refeitos e não ler histórias alienantes [...] [já que] no contexto geral da sociedade de classes, enquanto oprimidos e proibidos de ser, os analfabetos continuam objetos no processo da aprendizagem da leitura e da escrita [assim] na perspectiva revolucionária, os educandos são convidados a pensar. Ser consciente [...] É a forma radical de ser dos seres humanos, enquanto seres

⁴⁵ “Participação livre e crítica dos educandos é um dos princípios essenciais para a estruturação do círculo de cultura, unidade de ensino que substitui a “escola”, autoritária por estrutura e tradição. Busca-se no círculo de cultura, peça fundamental no movimento de educação popular, reunir um coordenador a algumas dezenas de homens do povo no trabalho comum pela conquista da linguagem”. (FREIRE, 1967, p. 3), ou ainda “em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade [...] lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado.” (FREIRE, 1967, p. 102),

que não apenas conhecem, mas sabem que conhecem. O aprendizado da escrita e da leitura, como um ato criador, envolve, aqui, necessariamente, a compreensão crítica da realidade. O conhecimento do conhecimento anterior, a que os alfabetizados chegam ao analisar a sua prática no contexto social, lhes abre a possibilidade a um novo conhecimento: conhecimento novo, que indo mais além dos limites do anterior, desvela a razão de ser dos fatos, desmistificando assim, as falsas interpretações dos mesmos.” (FREIRE, 1978, p.22)

O autor prossegue defendendo a compreensão de que na sociedade revolucionária “treinar” a classe trabalhadora no uso de destrezas consideradas necessárias ao aumento da produção à sociedade capitalista não leva a prática libertadora, mas é necessário aprofundar e ampliar o horizonte da compreensão dos trabalhadores (trabalhadoras) com relação ao processo produtivo. Onde o trabalho encontra-se fundado sempre na prática de pensar a própria prática, proporcionando, assim, o surgimento de centros de estudo e análises globais dos problemas, numa postura crítica e transformadora da realidade (FREIRE, 1978).

Nos trechos destacados, fica evidente a importância do autor para as categorias práxis e trabalho e o vínculo dessa última com a ascensão popular. Com relação a práxis pode-se ressaltar como crítica radical à alienação da atividade correspondente à satisfação das necessidades radicais, devendo, esse que fazer coletivo passar pelo plano da teoria e da prática. O que é condicionado pelas mediações políticas e pela capacidade de produzir, enquanto classe para si, outras relações de produção. Ao mesmo tempo, é a partir do seu trabalho que o ser humano vem historicamente alterando o mundo natural de acordo com suas necessidades, e estas mediações propiciam não apenas a emergência da transformação, mas o processo de conhecimento, que é cultural (LOUREIRO & FRANCO, 2012). Assim, para Freire (1967, p.108) a cultura é compreendida como o resultado do trabalho.

Sabendo que nos círculos de cultura, o aprendizado ou a discussão das noções de “trabalho” e “cultura” jamais se separa de uma tomada de consciência. A conscientização significa a tomada de posição, de luta, exigindo a clareza de que o aspecto fundamental é a idéia da liberdade que só adquire significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se. Assim, segundo Loureiro e Franco, o processo de trabalho do qual participam o ser humano e natureza de forma integrada constitui a unidade dialética que conforma a realidade vivida, proporcionando nessa mediação necessária que se constitua em ser “humanamente natural e naturalmente humano”, porque é pelo trabalho que se supre suas

necessidades de sobrevivência ou porque nessa relação transforma sua própria natureza.

A seguir, descrevem-se as fases do método. É importante ressaltar que tudo se inicia a partir de um levantamento estatístico do local seguido de um levantamento do 'universo vocabular' da cidade pelos coordenadores formados previamente em um curso. Assim, uma das características do Círculo de Cultura é a importância atribuída à reflexão contextualizada dos conteúdos sociais da educação no conjunto das estratégias de análise da realidade (LOUREIRO e FRANCO, 2012).

A figura central do método é o Coordenador responsável por promover e provocar o diálogo, problematizando-o sem perder de vista que sua tarefa é também propiciar a apropriação do conhecimento universal acumulado. Além dele, algumas estruturas são fundamentais: 1) a alfabetização política que se inicia a partir da diferenciação cultura e natureza e prossegue durante todo processo de codificação e decodificação, 2) seleção de palavras geradoras a partir de levantamento da própria região, assim como, de tema gerador para compreensão crítica da realidade, que se dá através da compreensão da própria práxis dos participantes e 3) conteúdo programático, compreendido como um processo de busca e ato de criação que "exige que os sujeitos descubram a partir do encadeamento dos temas significativos a interpretação dos problemas", isto é, a partir da situação concreta e existencial que se organiza o conteúdo programático que emerge da reflexão crítica permanente sobre a prática social (MARINHO, 2009).

Retomando, os dados socioeconômicos da região e o questionário realizados são responsáveis por mapear os problemas do município que serão destrinchados, possibilitando uma compreensão mais complexa dos problemas. Freire (1978, p.126) descreve, por exemplo, o processo a partir da palavra geradora Arroz, sob o tema gerador Produção que é então decomposto sob diversas temáticas (geografia, política, história e saúde). Sendo então, discutidas desde técnicas de plantio, passando pelo mercado nacional e internacional deste cultivo e pela compreensão das políticas públicas em defesa dos interesses nacionais da agricultura, por sua história assim como pela sua capacidade nutricional.

Assim, essa metodologia inicia-se com o mapeamento e levantamento, pelo coordenador, do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará, neste caso, adultos analfabetos, segundo Freire (1967, p.13) "homens do povo". Identificando-se os vocábulos mais carregados de sentido existencial e, por isso, de

maior conteúdo emocional típicos do povo. As palavras geradoras devem sair destes levantamentos (FREIRE, 1967, p.111).

A segunda fase é constituída pela escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado. Assim, a melhor palavra geradora é aquela que reúne em si maior 'percentagem' possível dos critérios 1) sintático (possibilidade ou riqueza fonêmica, grau de dificuldade fonética complexa, de 'manipulabilidade' dos conjuntos de sinais, as sílabas, etc.), 2) semântico (maior ou menor 'intensidade' do vínculo entre a palavra e o ser que designa), 3) maior ou menor adequação entre a palavra e o ser designado e pragmático, 4) maior ou menor teor de conscientização que a palavra traz em potencial, e 5) conjunto de reações socioculturais que a palavra gera na pessoa ou grupo que a utiliza.

A terceira fase consiste na criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar. Estas situações funcionam como desafios. São situações-problemas, codificadas, guardando em si elementos que serão decodificados pelos grupos, com a colaboração do coordenador.

O debate em torno delas leva os grupos a se conscientizarem e concomitantemente se alfabetizarem. A partir dessas situações locais se abrem perspectivas para a análise de problemas nacionais e regionais. Nelas vão se colocando os vocábulos geradores, na gradação de suas dificuldades fonéticas. Uma palavra geradora tanto pode englobar a situação toda, quanto pode referir-se a um dos elementos da situação.

A quarta fase consiste na elaboração de fichas roteiro, que auxiliem os Coordenadores de debate no seu trabalho. A quinta fase é a feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores. Confeccionado este material em *slides*, *stripp-filmes* ou cartazes, preparadas as equipes de coordenadores e supervisores, treinados inclusive nos debates das situações já elaboradas e recebendo suas fichas-roteiro, inicia-se o trabalho.

3. EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Este capítulo está estruturado em duas partes. A primeira contextualiza e historiciza a educação ambiental. A segunda apresenta o Programa de Formação de Educadores(as) Ambientais - ProFEA, política pública a ser analisada no próximo capítulo.

É importante ressaltar que esta dissertação entende que práticas e discursos não são neutros, que a crise atual não é apenas ambiental e sim civilizatória⁴⁶ tendo sido construída social, cultural e historicamente a partir de lutas e conflitos. Desta forma, este trabalho filia-se epistemologicamente a Educação ambiental Crítica, Transformadora e Emancipatória, que busca

“a) efetuar uma consistente análise da conjuntura complexa da realidade a fim de ter os fundamentos necessários para questionar os condicionantes sociais historicamente produzidos que implicam a reprodução social e geram a desigualdade e os conflitos ambientais; b) trabalhar a autonomia e a liberdade dos agentes sociais ante as relações de expropriação, opressão e dominação próprias da modernidade capitalista; c) implantar a transformação mais radical possível do padrão societário dominante, no qual se define a situação de degradação intensiva da natureza e em seu interior, da condição humana”. (LOUREIRO & LAYRARGUES, 2013, p.64)

3.1. EDUCAÇÃO AMBIENTAL ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA NO PLANO NACIONAL E INTERNACIONAL

Historicamente, desde a Conferência de Estocolmo (1972) a temática Educação ambiental vem sendo inserida e discutida pela agenda internacional, inicialmente através da instauração, em 1975, do Programa Internacional de Educação ambiental (PIEA)⁴⁷ e diversas Conferências sobre Educação ambiental,

⁴⁶ No contexto neoliberal se ampliam as diferenças socioeconômicas, marcadas pela divisão entre trabalho e capital, e pelos diversos mecanismos de expropriação. Dentre eles, a produção destrutiva da natureza que resulta na crise ambiental, defendida tanto pela Educação ambiental Crítica quanto pela Ecologia Política como parte de uma crise mais ampla do capital, a crise civilizatória. Esta gerada pela apropriação e acumulação de riquezas, atinge grupos, nações, regiões e países de forma distinta, dependendo das relações hierárquicas de poder e de classe estabelecidas. Nesse sistema as relações se configuram através de disputas de poder e interesse em diferentes campos, inclusive no que concerne as questões ambientais imbricadas as questões políticas, sociais e econômicas (ALIER, 2012, p. 39). Desta forma, conclui-se que a problemática ambiental funda-se nas próprias bases de produção (LOUREIRO, 2006) e reprodução do capital.

⁴⁷ Este programa serviu de referência para a promoção de encontros nacionais e regionais tendo sido desenvolvido pela UNESCO e PNUMA, para atender a Recomendação 96 da Conferência de Estocolmo.

como as de Tbilisi (1977), Nova Deli (1980, 1997), Johannesburg (2002), Rio de Janeiro (1992, 2012). No entanto, é essencial compreender qual o referencial de Educação ambiental divulgado por essas conferências. Por exemplo, a Recomendação nº 1 item b de Tbilisi (disponível no site do MMA⁴⁸) define a Educação ambiental como

“resultado de uma reorientação e articulação de diversas disciplinas e experiências educativas que facilitam a percepção integrada do Meio Ambiente, tornando possível uma ação mais racional e capaz de responder às necessidades sociais”.

Deste modo, simplifica a Educação ambiental ao compreendê-la apenas enquanto inserção de temas ecológicos e “biologizantes” em “processos educativos”. Segundo Layrargues (2003), esta é a proposta hegemônica, consequência de uma ideologia burguesa dominante que separa meio ambiente das questões sociais, na tentativa de criar um consenso universal e apaziguador. Entretanto, argumentos genéricos de que existem soluções pelas quais todos ganham, ou seja, um meio ambiente melhor via crescimento econômico, está longe de ser verdade. Pelo contrário, uma vez que a economia não se desmaterializa, passam a existir mais conflitos, e não consensos, relacionados com a “partilha geográfica e social” da contaminação e do acesso aos recursos naturais. Sendo assim, enquanto o crescimento econômico afetar o meio ambiente, os conflitos ambientais aumentam.

No entanto, as disputas de poder e interesse nos diversos campos configuram as relações no sistema capitalista, com consequência ambientais imbricadas as questões políticas, sociais e econômicas (ALIER, 2012, p. 39).

Batista (2008) ao analisar diversos eventos promovidos pela ONU em cooperação com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Comissão Econômica para América Latina (CEPAL) e o Banco Mundial (BIRD), dentre eles a própria Conferência realizada em Estocolmo (1972), além das em Belgrado (1975), Tbilisi (1977) e no Rio de Janeiro (1992), conclui que, além de discutir sobre o meio ambiente, esses eventos apontam para a necessidade de definir políticas públicas de educação ambiental, difundindo educação ambiental como sinônimo de superação da crise ambiental. Nessa medida, esta afirma que os organismos multilaterais de cooperação passaram a definir diretrizes políticas e a

⁴⁸ <http://www.mma.gov.br/destaques/item/8065-recomenda%C3%A7%C3%B5es-de-tbilisi>

gestão no campo da Educação ambiental que foram sendo incorporadas por diversos países no processo de formulação de suas políticas específicas⁴⁹.

Nas últimas três ou quatro décadas, a América Latina avançou na desconstrução do núcleo central de sua economia, consumando a transição paradigmática das políticas exteriores. Além de mudanças em relação a natureza, outras concepções como a segurança transitaram do âmbito nacional ou regional para o global, aceitando-se como “naturais” as intervenções eventualmente empreendidas, sob a égide da Organização do Tratado do Atlântico Norte - OTAN (Cervo, 2000), Banco Mundial - BM⁵⁰ (Acselrad & Bezerra, 2007), Fundo Monetário Internacional - FMI (Leher, 2001), Organização das Nações Unidas - ONU (Batista, 2008) com a finalidade de *salvaguardar* a nova ordem. Os eventos e documentos produzidos pela ONU, como o Relatório de Brundtland (1987) e a Resolução nº 57/254 adotada durante a Assembléia Geral das Nações Unidas (2002) que proclamou a Década da Educação das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável - 2005 a 2014 evidenciam seu encaminhamento para uma diretriz internacional com base na *Educação para o Desenvolvimento Sustentável*, no qual, o modelo baseado no capital, na produção e/ou consumo, e, conseqüentemente, na expropriação e no lucro, não são questionados. Por conseguinte, sugerem a ‘mágica solução’ do “desenvolvimento sustentável”, que prevê o uso intensivo de tecnologias conjugado a externalização dos custos ambientais para os países periféricos.

Ao longo das últimas décadas, a educação ambiental globalizada ou Educação para o Desenvolvimento Sustentável foi fortalecida enquanto campo, recebendo cada vez mais atenção por parte do Estado brasileiro. Destacando-se o fato de que sua definição e implementação, enquanto política, ocorre paralelamente às reformas educacionais neoliberais⁵¹, isto no âmbito de reestruturação do Estado,

⁴⁹ Motta (2009⁴⁹), demonstra que não só as questões relacionadas ao meio ambiente quanto as questões sociais também encontram-se orientadas por agências multilaterais e cada vez mais subordinados a lógica de mercado. Desta forma, conclui-se que a problemática ambiental funda-se nas próprias bases de produção (LOUREIRO, 2006) e reprodução do capital.

⁵⁰ Segundo Acselrad (2006) a partir da década de 1990, o BM passou a buscar legitimar agências multilaterais de desenvolvimento nos países onde os estados nacionais estavam “*penetrados pela corrupção e por baixos índices de governabilidade*”, propondo a seguinte solução discursiva: separação das funções propriamente políticas (mantidas pelos governos nacionais) e as funções de governança entendidas como de gestão dos recursos do país, e vistas como gerenciais, por tanto, segundo tais organismos, passíveis de serem assumidas por organismos multilaterais. Esses organismos então, propõe a governabilidade limitada, em um primeiro momento através das privatizações e mais recentemente através de “*parcerias*” com a sociedade civil.

⁵¹ Mezáros (2005:25) observa que processos sociais e educacionais de reprodução estão intimamente ligados, sendo que os últimos, no reino do capital, são compreendidos como mais uma mercadoria, sendo seu objetivo a ‘interiorização’ das condições de legitimidade do sistema que explora o trabalho como mercadoria, induzindo a sua aceitação passiva. Dentre as conseqüências Saviani (2007) especifica como o conhecimento se converte em potência material no processo de

que passa a priorizar políticas de descentralização administrativa, financeira e pedagógica e que portanto, não neutras.

Nesse contexto de contrarreforma do Estado ocorre a institucionalização da Educação ambiental no Brasil. O cenário de reforma se intensifica, especialmente, a partir dos anos 1990, quando há fortes determinações sobre as políticas educacionais associadas a um redimensionamento do papel do Estado na condução das políticas públicas. Esse processo leva à descentralização, que desregulamenta setores da economia diminuindo recursos e competências dos poderes locais e transfere a responsabilidade para a sociedade civil; instaurando-se o dilema entre a política do estado mínimo e o atendimento a uma nova demanda, a educação ambiental. O resultado é uma legislação ambiental fragmentada, que se traduz em uma concepção conservacionista ambiental sem maiores efeitos práticos (Batista, 2008), onde as questões ambientais passam a ser separadas das sociais, por meio da ideologia burguesa dominante, criando um consenso universal e apaziguador (LAYRARGUES, 2003).

Essas mudanças se materializam, por exemplo, através da legislação vigente que busca “estimular e promover parcerias entre instituições públicas e privadas, com ou sem fins lucrativos, objetivando o desenvolvimento de práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre questões ambientais” (BRASIL, 1999 - PNEA - Lei 9.795/1999 – art. 13 inciso III e BRASIL, 2002 - Decreto 4.281/2002 - art. 3 inciso V): Assim, a lógica de um Estado-Sociedade Civil parceiros vai sendo *naturalizada* e aparece explicitada em outros documentos, como no ProNEA (2005) onde “a descentralização espacial e institucional é diretriz do ProNEA” (p. 34), assim como a “construção de planos de formação continuada a serem implementados a partir de parcerias com associações, universidades, escolas, empresas, entre outros” (BRASIL – ProNEA, 2005, p. 47), se tornando condição *sine qua non* para o desenvolvimento do ProFEA (BRASIL, 2006).

Verificou-se, portanto o papel central desenvolvido pelos eventos internacionais, sendo a primeira e a segunda Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento – CNUMAD conhecidas, respectivamente, como Conferência de Estocolmo (1972) e Rio-1992 que impulsionam a Educação

produção e como no Brasil vem se observando que ao longo das últimas décadas a implementação de reformas que desregulamentam as relações de trabalho (NEVES, 2004); inserem a lógica produtivista e mercantilista na produção acadêmica e nos espaços educacionais (FRIGOTTO, 2011), assim como observa-se o surgimento das parcerias público-privadas através das quais recursos públicos são repassados ao setor privado (LEHER, 2004).

ambiental na agenda política brasileira, e que se consolida através de diversas políticas públicas⁵². Dentre elas, podemos destacar:

. Política Nacional de Meio Ambiente - PNMA (Lei nº 6.938/1981 – BRASIL, 1981) que estabelece no art. 2 inciso X a "educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente". Essa visão permanece no Decreto nº 99274/1990 onde o art. 1 inciso VII dispõe: "orientar a educação, em todos os níveis, para a participação ativa do cidadão e da comunidade na defesa do meio ambiente, cuidando para que os currículos escolares das diversas matérias obrigatórias contemplem o estudo da ecologia".

. Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) reforça a Política Nacional de Meio Ambiente, pois estabelece no inciso VI do § 1º de seu art. 225, como competência do Poder Público "promover a Educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente". A partir da Constituição, a educação ambiental passou a se evidenciar, efetivamente, nas atividades de órgãos e instituições dos governos e de organizações não governamentais.

No ano seguinte, se institui o primeiro fundo socioambiental do país, o Fundo Nacional do Meio Ambiente (FNMA; Lei n 7.797/1989), que conta com diferentes fontes de arrecadação⁵³. Definido como "um fundo privado de interesse público destinado à captação de recursos e ao fomento de ações estruturantes" inclusive em educação ambiental. É um dos primeiros a incorporar os "membros da sociedade civil" em sua estrutura, no Conselho Deliberativo⁵⁴, e na execução dos projetos. O FNMA tem por princípio o estabelecimento de convênios.

[É] "um instrumento jurídico que formaliza a parceria entre Instituição Federal, no caso o FNMA, e a instituição proponente, ou seja, é a descentralização de recursos em que as partes têm interesses comuns, visando atingir um objetivo proposto (MMA, 2006, p.12, grifo meu)".

⁵² O CD em anexo tem uma tabela contendo os documentos nacionais e internacionais da Educação ambiental

⁵³ O FNMA já fomentou mais de 1.400 projetos com investimentos da ordem de R\$ 233 milhões de reais, provenientes de diferentes fontes: Tesouro Nacional, empréstimo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), acordos internacionais, doações e recursos arrecadados pela aplicação da Lei de Crimes Ambientais (Lei no 9.605/1998) (MMA, 2014).

⁵⁴ Instância de decisão final, composta por 11 integrantes: presidida pelo ministro do MMA; três representantes do MMA, um do Ministério do Orçamento e Planejamento, três representantes do IBAMA, um da Associação Brasileira de Entidades do Meio Ambiente (ABEMA); cinco representantes da sociedade civil organizada, na proporção de um representante por região geográfica do país, sendo esses indicados a cada biênio pelas instituições ambientalistas brasileiras integrantes do Cadastro Nacional de Entidades Ambientalistas – CNA/CONAMA (MMA, 2006).

- . o surgimento do Grupo de Trabalho de Educação ambiental no Ministério da Educação (MEC) e da Divisão de Educação ambiental no IBAMA (1991), como preparativo para a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio Eco-92). Foi durante este evento que o governo brasileiro assumiu a Educação ambiental como um dos principais instrumentos da sua Política Ambiental.
- . Programa Nacional de Educação ambiental - PRONEA, criado em 1994; e revisado uma década mais tarde através de consulta pública pelo mesmo grupo que concebeu o Programa de Formação de Educador@s Ambientais – ProFEA.
- . a Inclusão da Educação ambiental como tema transversal do currículo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs - MEC) (1996).
- . Agenda 21, que baseada no processo que começou em 1989 foi aprovada em assembleia extraordinária das Nações Unidas (conforme recomendação do Relatório Brundtland) sofrendo um complexo processo de revisão, consulta e negociação, culminando com a Rio-92⁵⁵ ou Eco-92 onde representantes de 179 governos aceitaram adotar a AGENDA 21. Nos anos seguintes, estabeleceu-se a Agenda 21 Brasileira (1997), que desencadeou o programa *Vamos cuidar do Brasil?*⁵⁶
- . Política Nacional de Educação ambiental (BRASIL, 1999 - Lei 9.795/1999) e sua regulamentação (BRASIL, 2002 - Decreto nº 4.281/ 2002) que estabelecem a Educação ambiental sob a coordenação do Ministério do Meio Ambiente - MMA (por meio do Departamento de Educação ambiental - DEA no ensino não-formal e informal) e do MEC (através da Coordenação Geral de Educação ambiental - CGEA/MEC, que coordena as ações do Órgão Gestor no âmbito do ensino formal).

⁵⁵ Segundo Layrargues (2012) “A partir desse momento histórico que se situa no início dos anos 90, no marco da Rio 92; diversas nomenclaturas definidoras começaram a adjetivar a Educação ambiental. segundo outro atributo diferenciador daquilo que seria fundamental conter na sua práxis [...] Em outras palavras, para quem pertence ao Campo Social da Educação ambiental, ao invés de facilitar o reconhecimento identitário da Educação ambiental, tornou-se um problema conseguir identificar com segurança as semelhanças e diferenças internas.”

⁵⁶ Vinculando-se a partir de 2012 as ‘Escolas Sustentáveis’ (vide: Brasil. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis* : educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Ministério do Meio Ambiente; elaboração de texto: Tereza Moreira. -- Brasília: A Secretaria, 2012. 46 p.: il. ISBN 978-85-7994-072-9 disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/documentos/nucleomeioambiente/material2013/caderno.pdf>),

. Elaboração conjunta do MEC e MMA do “segundo” Programa Nacional de Educação ambiental – ProNEA, consolidado após consulta pública (2003-2004) que envolveu 800 educadores ambientais de 22 unidades federativas, tendo como resultado um documento que contém a missão, os princípios, as diretrizes, os objetivos, os públicos e as linhas de ação para a implementação do PNEA.

. Programa de Formação de Educadoras/es Ambientais – ProFEA (BRASIL, 2006).

Apesar da quantidade de políticas que vem sendo implementadas no Brasil no campo da educação ambiental, Kaplan & Loureiro (2011) atentam para a necessidade de analisamos seus objetivos, justificativas, implicações e consequências políticas, sociais e educacionais ao invés de apenas comemorá-las.

3.2. PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS – PROFEA

No item 2.3 ‘Análise Crítica do Discurso das Políticas Públicas no campo da Educação ambiental por Kaplan (2011)’ desta dissertação encontra-se destrinchado os resultados encontrados pelo autor a partir da análise do discurso de três documentos que estabelecem políticas públicas de Educação ambiental 1) Política Nacional de Educação ambiental (BRASIL, 1999, regulamentada pelo Decreto 4.281/2002), 2) Programa Nacional de Educação ambiental - ProNEA, e 3) Programa Nacional de Formação de Educador (es) Ambientais (BRASIL, 2006⁵⁷).

Dentre as contribuições trazidas pelo autor, destacam-se as relacionadas à linha de Formação de Educadores Ambientais, mais especificamente, aos problemas estruturais identificados a partir da análise do Documento Técnico nº 8 – ProFEA, especialmente, os vinculados às concepções de Estado, Sociedade Civil e crise ambiental, centrais para o desenvolvimento deste trabalho. Afora a confusão teórica do programa, Pocho (s/d)⁵⁸ e Reigota (2006), identificam no ProFEA uma variedade

⁵⁷ O documento apresenta um prefácio, introdução, objetivos do programa, seguido da concepção político-pedagógica, metodologia do programa de formação e projeto político pedagógico. Seguido do texto: O que é um coletivo educador? Explicitando a “estratégia” da arquitetura de Rede com as “COM-VIDAS” (comunidades de aprendizagem).

⁵⁸ A simplificação da fundamentação teórica, a sua indicação sem aprofundamento algum, a ausência da trajetória de construção da ampla gama de conceitos citados implica riscos para o programa: não evidenciar sua demarcação teórica, leva a aceitação de diferentes referenciais, ainda que conflitantes, na sua implantação. Na prática, talvez, este “marco conceitual” amplo e sincrético traduza o que se espera e permite dos Coletivos Educadores. Ao deixarmos que os representantes das diversas instituições integrantes montem o seu cardápio de aprendizagem sem quase nenhuma orientação, na certa, ações educativas de toda sorte surgirão. Serão propostas de várias correntes,

de conceitos associados ampla enumeração de autores, o que segundo os autores expressa fragilidade e ignora as diferenças e antagonismo entre os conceitos.

“Para ilustrar este ponto podemos citar o trecho do documento do ProFEA que explicita o fundamento da “Formação de coletivos de Pesquisa-Ação-Participante (ou pessoas que aprendem participando)”. Nele, em um único parágrafo são referenciados “*vita activa* e *inter homines* de Arendt”; a “Pesquisa-ação (Kurt Lewin, Thiollent, Barbier), a Pesquisa Participante (Brandão), a ideia de Laboratório Social (Lewin), a Comunidade Interpretativa (Boaventura e Habermas) e os Círculos de Cultura (Paulo Freire)” (REIGOTA, 2006, pág. 26).

3.2.1. Materialização do ProFEA: os Coletivos Educadores

O presente tópico descreve os Coletivos Educadores enquanto instrumento de formação de Educadores Ambientais no país, contextualizando, conceituando e caracterizando suas etapas de implantação com base nos documentos oficiais, publicados pelo MMA.

A Política Nacional de Educação ambiental - PNEA serviu de suporte para a elaboração do Programa Nacional de Educação ambiental - ProNEA, que objetiva contribuir para a construção de Sociedades Sustentáveis. Neste programa, visando desenvolver uma dinâmica nacional contínua e sustentável de processos de formação de educadores ambientais a partir de diferentes contextos foi criado o Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais (ProFEA), o qual tem nos Coletivos Educadores⁵⁹ sua estratégia de implementação.

Os Coletivos Educadores aparecem definidos no texto da cartilha concebida e distribuída pelo MMA como

“grupo de profissionais, educadoras (es) ambientalistas e afins, que trazem o apoio de suas instituições, movimentos sociais, grupos e redes para planejar, implementar e avaliar, de forma articulada, um programa de educação ambiental voltado à totalidade de um território. Só um coletivo assim, contextualizado, conhecedor do território, vinculado a este local pode desenvolver um programa permanente e continuado” (BRASIL, 2007, p.10).

sem que haja um esclarecimento dos seus pressupostos teórico-metodológicos. Da mesma forma em que não há necessariamente um aprofundamento e uma localização conceitual dos termos citados na documentação da proposta do ProFEA, também provavelmente não haverá nos cardápios.

⁵⁹O projeto Coletivos Educadores é a estratégia de ação para o eixo de Formação de Educadores Ambientais, regulamentado pelo Documento Técnico nº 8 (2006), o PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORAS (ES) AMBIENTAIS *por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade – ProFEA.*



Figura 1 Cartilha Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis (2007)

Ao longo desta publicação fica clara a importância de capilarizar (no sentido de multiplicar e abranger) os conhecimentos e trocas para toda a população da área/território de atuação do coletivo, através dos grupos denominados PAP (pessoas que aprendem participando), orientados pela metodologia Pesquisa-Ação-Participante (procedimento participativo para diagnosticar e interpretar a realidade), sendo reforçada a importância da heterogeneidade do grupo com relação a gênero, idade, grupo social.

Assim, o Coletivo Educador é constituído por um conjunto de 'entidades' (parceiras) que atuam em um processo de formação desses educadores ambientais. Uma organização proponente é responsável por mapear, mobilizar e estabelecer parceiras à participarem da implementação do projeto. Cada coletivo educador planeja, implementa e avalia o processo de formação de educadores ambientais, os quais deverão formar, por sua vez, educadores ambientais populares aptos a intervir em sua realidade socioambiental.

Deste modo, os coletivos são formados através dos grupos PAP (Pessoas que Aprendem Participando). Em primeiro nível veem os PAP 1 e 2, formados por representantes de entidades responsáveis pela formação de pessoas educadoras(PAP3) que, por sua vez, formam pessoas educadoras organizadas nos *grupos* PAP4 e assim por diante, dando continuidade à cadeia de multiplicação.

Em síntese, apresenta-se a estrutura dos Coletivos Educadores de acordo com os seguintes níveis:

- 1- Órgão Gestor da PNEA (PAP1); **Pessoas que Aprendem Participando**
- 2- Coletivo Educador (PAP 2);
- 3- Formadores de Educadores Ambientais (PAP 3) e
- 4- Educadores Ambientais Populares que animam as COM-VIDAS (Comunidades de Aprendizagem e Qualidade de Vida) (PAP 4).

Ademais os conceitos e a estrutura que norteia a implantação de um coletivo educador, existem as recomendações metodológicas, organizadas em três eixos Pedagógicos: 1) acesso a conteúdos e processos formadores através de Cardápios de Aprendizagem; 2) constituição e participação em Comunidades Interpretativas e de Aprendizagem; e 3) elaboração, implementação e avaliação de Intervenções Educacionais (formação de outros educadores) como Práxis Pedagógica.

3.2.2. Origem Ideológica e Política dos Coletivos Educadores

A Educação Ambiental enquanto política pública no Brasil tem como suporte a Política Nacional de Educação ambiental (Lei 9.795/1999) e a sua regulamentação (Decreto nº 4.281/ 2002), que preveem as parcerias como base. Fortalecendo-se, especialmente, a partir de 2003, quando Luís Inácio Lula da Silva é eleito Presidente da República pelo Partido dos Trabalhadores⁶⁰. Assumindo, nos ministérios da educação e do meio ambiente (MEC e MMA), sujeitos que tinham sua história vinculada ao movimento ambientalista e a organizações não-governamentais (LOUREIRO & SAISSE, 2014).

No biênio 2003-2004, foi apresentado o Programa de Formação de Educadores Ambientais (ProFEA) com a proposta de formar educadores ambientais populares em todo o país, por meio dos coletivos educadores (SAÍSSE, 2011).

Em 2004, iniciou-se a articulação de Coletivos Educadores, como a principal estratégia de implementação do Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais – ProFEA (MMA, 2007) que, em sua primeira experiência, desenvolveu um projeto piloto em parceria com a Itaipu Binacional. A seguir, foi aberto um edital, em 2005, para a constituição de novos Coletivos (Edital FNMA nº 05/2005) e no ano seguinte uma chamada pública (MMA 001/2006) como forma de mapear e projetar o estabelecimento de possíveis novos coletivos. Tais iniciativas fazem com que esta

⁶⁰ indica Marina Silva para a direção do Ministério do Meio Ambiente e Cristóvão Buarque para o Ministério da Educação. As nomeações tiveram reflexos na estruturação da educação ambiental nos ministérios: Marcos Sorrentino é designado para assumir DEA/MMA (onde permanece por seis anos); e Laura Duarte assume a Coordenação Geral de Educação ambiental (CGEA/MEC), sendo substituída por Rachel Trajber no mesmo ano, que ainda chefia a CGEA (MEC) (Loureiro & Saisse, 2014). É importante ressaltar que tanto Marcos Sorrentino quanto Raquel Trajber são fundadores do Instituto Ecoar para a Cidadania (ONG ambientalista paulista) e foram incorporados pelo governo Lula para coordenar a Política Nacional de Educação ambiental (PNEA) (D'ÁVILA, 2013).

política seja considerada a principal diretriz da gestão. Conforme colocado por Kaplan

“A política dos Coletivos Educadores trata-se da principal diretriz e da ação prioritária da gestão que esteve por sete anos à frente da Diretoria de Educação ambiental do DEA/MMA, na qual mais se investiu discursivamente e em recursos financeiros, além de ser a principal materialização do Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais, o ProFEA, considerado um documento de referência por essa gestão” (KAPLAN, 2011, p.100).

Nesse sentido, os Coletivos Educadores assumem um papel central na política de educação ambiental, sendo incorporados por outras iniciativas do Governo Federal (DAHLEM & BRAGA, 2008), como, por exemplo, a proposta que o Ministério das Cidades lançou em dezembro de 2007, o Programa Nacional de Educação ambiental e Mobilização Social em Saneamento. Nesse programa, uma das linhas de atuação é a Formação Continuada de Educadores Ambientais Populares no âmbito formal e não-formal, estratégia para a constituição de Coletivos Educadores em Saneamento.

Na perspectiva de parceria, cada Coletivo Educador é constituído por um conjunto de entidades que operaram em processos formativos permanentes de Educação ambiental. Segundo Ferraro-Jr. & Sorrentino (2005), esses devem ser “processos participativos, continuados e voltados à totalidade e diversidade de habitantes de um determinado território” para que se construa o consenso.

Além dessas determinações, o relatório enviado pelo Coletivo Educador da Região Norte da Cidade de São Paulo (*vide* pp. 1767-68 do CV121/2006) explicita que com relação à concepção metodológica:

“as origens de sua [dos Coletivos Educadores] formulação enraíza-se, entre outros, em um amplo programa de Educação ambiental, desenvolvido na década de 1990, sob o financiamento do BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento e da Prefeitura de São Paulo. O programa, intitulado “Educ-Ação Ambiental”, inseria-se no PROCAN – II “Programa de Canalização de córregos, implementação de rios e recuperação ambiental e social de fundos de vale” e atendia a Edital da Secretaria do Verde e Meio Ambiente da Prefeitura de São Paulo, sendo de responsabilidade do Consórcio Ecológico ECOAR⁶¹”.

O mesmo relatório (CV 121/2006) identifica duas ideias que fundamentaram essa experiência e foram incorporadas à política pública dos Coletivos Educadores como

⁶¹ O coordenador era Marcos Sorrentino, que à época desenvolvia Pós- Doc na USP sob a supervisão da prof. Eda Tassara. Anos depois o mesmo assumiu o cargo de diretor do DEA/MMA, coordenando o ProFEA e a política dos Coletivos Educadores para Sociedades Sustentáveis (referência citada no relatório do CV 121/2006 financiado pelo Edital FNMA no 05/2005 - vide pg. 811).

estratégia de formação de educadores ambientais: modelo de incrementalismo articulado e a concepção dos grupos de Pesquisa Ação Participante (PAP), discutidas mais adiante.

3.2.3. Implementando um Coletivo Educador

Segundo documentos do MMA a metodologia dos Coletivos se constrói através da organização nos círculos de cultura socioambiental (discutido no Capítulo 04 ⁶² conhecidos como PAPs, “pessoas que aprendem participando” (conforme Figura 2), com o intuito de formar uma espécie de rede, num sistema denominado de ‘capilaridade’:

PAP1 – Constituído pelo Órgão Gestor de Educação ambiental, que opera como seu incentivador. A função do DEA/MMA é dialogar com as entidades que se responsabilizam por desencadear o processo em cada território, de acordo com sua realidade socioambiental (fomentado pelo Edital FNMA nº 05/2005 e estimulado pela Chamada Pública MMA nº 001/2006).

PAP2 – Grupo formado pelas entidades proponentes de cada Coletivo Educador nas diferentes regiões do país, é responsável por definir prioridades para o processo de formação de educadores ambientais. Dentre suas funções está: a de construção do “cardápio de aprendizagem”⁶³, a definição de critérios para seleção de educando/as e o acompanhamento das intervenções pedagógicas (MINGOTTI *et al.*, 2011).

No capítulo 2 desta dissertação discute uma das estratégias metodológicas para a formação de educadoras(es) ambientais propostas pelo ProFEA: a Pedagogia da Praxis. Além desta, na página 08 do documento encontram-se listados outros 16 princípios ou propostas metodológicas, são eles “Ação Comunicativa, [...] a Intervenção educacional, a Intervenção Psicossocial, a Pesquisa-Ação- Participante, a Pesquisa-Ação, a Pesquisa Participante, [...] a Inter e transdisciplinaridade, o Laboratório Social, os Círculos de Cultura, a Sociologia das Emergências, a Vanguarda que se autoanula, as Estruturas Educadoras, a

⁶² Segundo os proponentes do ProFEA essa estrutura se baseia, entre outras coisas, nos círculos de cultura de Paulo Freire (discutidos no próximo capítulo).

⁶³ Nota de rodapé presente na p.15 da série Documentos Técnicos nº 8 que institui o ProFEA: “O cardápio de aprendizagem é uma das bases para a continuidade e a autogestão do processo educativo, constitui-se em um rol de possibilidades de aprendizagem, com diferentes conteúdos e formatos que pode ser acessada por grupos, ou individualmente, pelas (os) educadoras(es) ambientais”.

Construção do Conhecimento, a Comunidade de Aprendizagem, a Comunidade Interpretativa e o Cardápio de Aprendizagem”.

Alguns trabalhos vêm discutindo a relevância e/ou engessamento que a proposta do Cardápio propicia. Verificou-se que o cardápio foi “digerido” de diferentes maneiras, Luca & Tonso (2008, p.9) ilustram o Coletivo COEDUCA (Campinas, SP):

“Cada PAP3 decide, de acordo com sua história de vida e necessidades de seu grupo de ação socioeducativa e a comunidade onde atua, quais Itens de Cardápio (IC) são mais adequados para aquele momento de vida. Desde o início do processo de formação do COEDUCA, foram oferecidos mais de 40 ICs”,

e, segundo os autores

“O princípio metodológico de Cardápio de Aprendizagem permite que o processo formativo de Educadores Ambientais Populares expulse de si a uniformização e a pasteurização, herança de uma educação paternalista, colonialista e opressora”.

Contrariamente, para Kaplan e Loureiro (2011, p. 14) o “Cardápio de Aprendizagem” engessa o processo de formação e uniformiza os educandos, como se estes tivessem os mesmos desejos e lacunas. Os autores pontuam

“(…) a ideia de um cardápio, na própria alimentação, ao considerar uma quantidade de itens que podem ser selecionados, pressupõe que as escolhas sejam feitas livremente e sejam todas possíveis de serem feitas por todos. Evidentemente, sabemos que isso não corresponde à realidade. Basta lembrar que ao lado dos itens elencados aparecem os preços, que são bastante diferenciados em relação aos valores e, conseqüentemente, ao seu acesso a cada pessoa (...) apesar de todo o esforço que seu autor empreende para atacar os currículos escolares como “pratos únicos”, que “engessam”. Talvez fosse mais coerente chamar de “aprendizagem self-service”, inclusive por remeter melhor à proposta individualizadora da Educação Permanente, baseada em uma relação clientelista, na qual o professor deixa de ter um papel determinante na produção e elaboração dos conhecimentos e na relação ensino-aprendizagem” (Kaplan, 2011, p. 158).

PAP3 – Etapa que consiste na formação do grupo constituído pelas pessoas selecionadas pelo PAP2, que são formadas por um curso baseado no Cardápio elaborado, constituindo-se Educador@s Ambientais.

PAP4 – O grupo formado no PAP3 é responsável por realizar intervenções pedagógicas, com apoio dos PAP2, formando as Comunidades de Aprendizagem, ou os/as Educador@s Ambientais Populares.

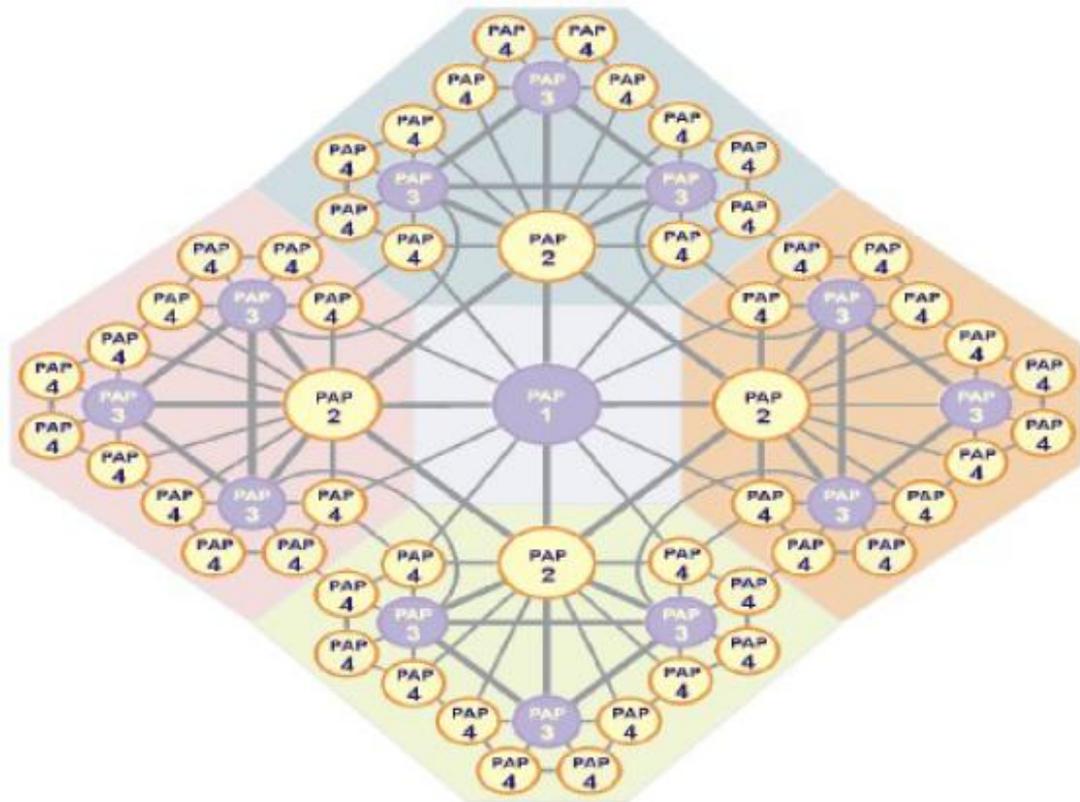


Figura 2 Representação Esquemática da arquitetura de capilaridade. Processos formadores articulados em quatro instâncias: PAP1 -DEA; PAP2 - CE; PAP3 - formadores de educadoras/es ambientais; PAP4 - educadores (as) ambientais populares que animam as COM-VIDAS⁶⁴ (Fonte: BRASIL, 2006, p. 40 - ProFEA)

3.2.4. Estado da Arte e Histórico dos Coletivos Educadores

Segundo listagem oficial do Ministério do Meio Ambiente existiam, em 2008, 143 Coletivos Educadores em diferentes fases de implementação, distribuídos nas 27 unidades federativas do país, envolvendo cerca de 1.260 municípios como mostram as Figura 3 e Figura 4, o que equivale a mais de 22,1% do território nacional.

⁶⁴ A partir da Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (2003), realizada pelo MMA em parceria com o MEC, se desenvolveu a proposta da COM-VIDA: Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Brasil, 2004 disponível: em: http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/com-vida.pdf)

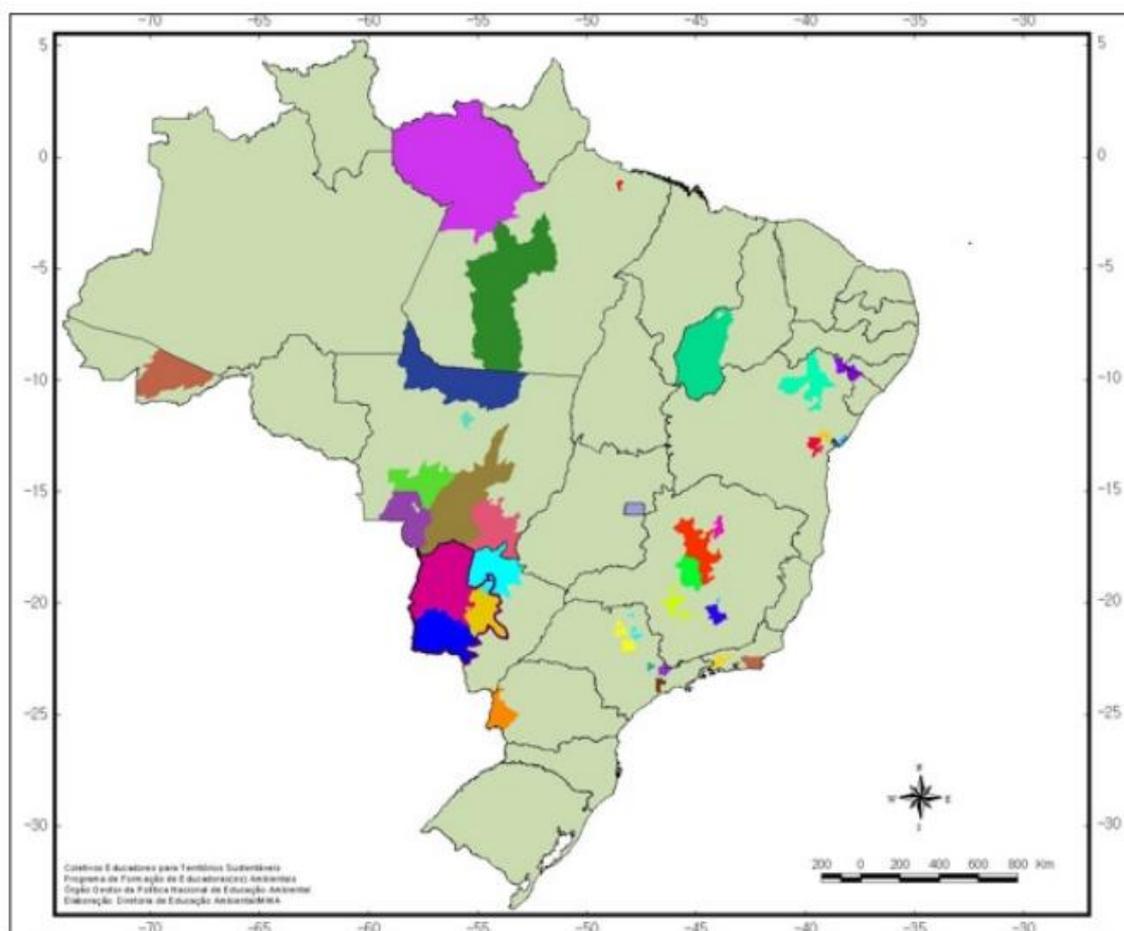


Figura 3 Extensão territorial abrangida pelos Coletivos Educadores oriundos do Edital FNMA 05/2005 e Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais (ProFEA) e a legenda (MMA, 2007)

Tabela 3 Legenda da Figura acima (MMA, 2007 *apud* LIMA, 2008)

Acre	Mato Grosso do Sul
Constituição do Coletivo Educador Samaúma – Baixo Acre e Purus	Profeap – Núcleo Campo Grande
Pará	Profeap – Núcleo Coxim
Capacitação de Atores Locais para Participar da Implementação de Políticas Públicas no Baixo Amazonas	Profeap – Núcleo de Corumbá
Projeto Formação e Organização de Coletivos Educadores em Educação ambiental	Profeap – Núcleo Jardim
Tem Jeito Sim – Coletivos Educadores Sustentáveis no Território da Transamazônica e Xingu	Formação de Educadores ambientais para a Sustentabilidade das Bacias do Mrianda e do Apá
Bahia	Minas Gerais
Coletivo Educador do Pólo Xingu – Paulo Afonso	Coletivo – 1º Pólo Três Marias
Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis	Coletivo Educador da Colméia de Pirapora
Integrar o Recôncavo Sul Baiano para a Sustentabilidade	Construindo Pontes nos Territórios do São Francisco
Reconhecendo e Fortalecendo os Educadores Ambientais do Lago Pedra do Cavalo	Pólo Belo Horizonte
Coletivo Educador da Região de Monte Santo	Pólo Conselheiro Lafaiete
Piauí	Pólo Montes Claros
Coletivo Educador do Sul do Piauí	Rio de Janeiro
Distrito Federal	Coletivo Educador Lagos São João

Formação de Coletivos Educadores na Bacia do Descoberto	Tecendo Redes e Construindo Cidadania na Região do Corredor de Biodiversidade Tinguá-Bocaina
Mato Grosso	São Paulo
Coletivos Educadores para o Território Portal da Amazônia	Coletivo de Juquery-Cantareira
Profeap – Núcleo Cáceres	Coletivo Educador de Campinas – COECA
Profeap – Núcleo Cuiabá – Territorialidade e Temporalidade Educativas nos Coletivos Pantaneiros	Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região – Cescar: Viabilizando a Utopia
Profeap – Núcleo de Sinop	Coletivo Educador Mantiqueira Sustentável
Profeap – Núcleo de Rondonópolis	Coletivo Educador para o Território Sustentável de Ribeirão Preto e Região
Profeap – Núcleo de Tangará da Serra	Coletivo Educador da Região Norte da Cidade de São Paulo
Paraná	
Programa de Formação de Educadores Ambientais da Bacia do Paraná III, Área de Influência da Itaipu entorno do Parque Nacional	

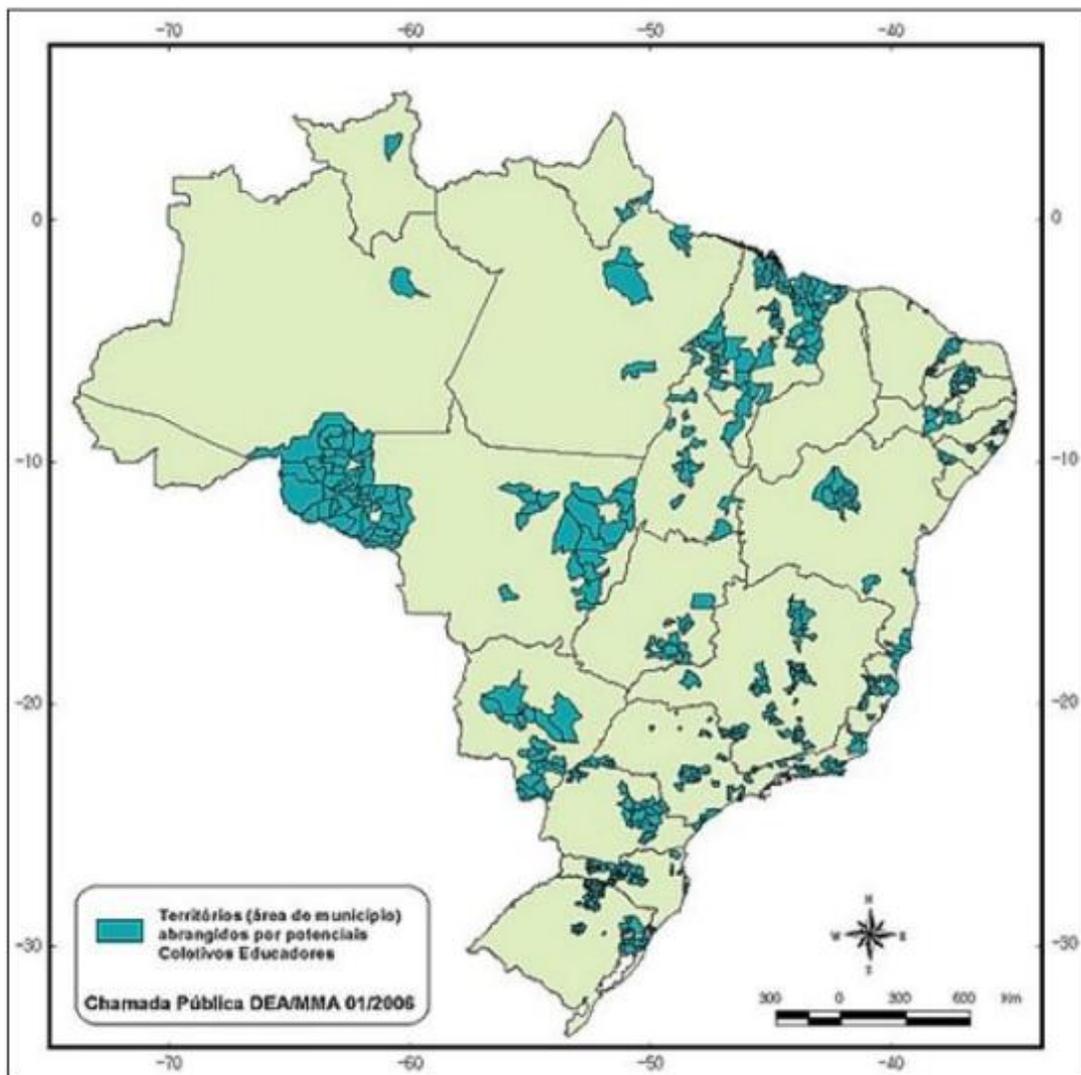


Figura 4 Municípios abrangidos pelos potenciais Coletivos Educadores oriundos da Chamada Pública 001/2006 (MMA, 2007).

Segundo relatório do MMA (2008), as entidades proponentes desses 143 coletivos são majoritariamente organizações não governamentais (27%), seguidas de fundações (24%), prefeituras municipais (23%) e universidades (21%).

Desta forma, ONGs/OSCIPs⁶⁵ somadas às empresas representam mais da metade das entidades formadoras dos Coletivos Educadores (**Erro! Fonte de referência não encontrada.**), isto é, as parcerias privadas representam mais de 50%. Kaplan (2011) aponta para falta de clareza quanto ao conceito de sociedade civil, pois se mistura, sem distinção, as esferas pública e privada. No entanto, essa ‘confusão’ cumpre um papel ideológico, pois transfere a responsabilidade que cabe às instituições públicas para a esfera privada.

I. Projeto Piloto

As primeiras experiências com Coletivos Educadores no país ocorreram nos estados do Paraná, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, a partir de 2004, em uma parceria e acordo do DEA/MMA com Parque Nacional do Iguaçu, Itaipu Binacional e o Programa Pantanal do Departamento de Revitalização de Bacias Hidrográficas da Secretaria de Recursos Hídricos e Ambiente Urbano (DRB/SRHU) do MMA. Nesse processo constituíram-se nove Coletivos Educadores, envolvendo mais de cem (100) municípios da região (MMA, 2008).

O desenvolvimento e implementação deste projeto piloto resultou no relatório “Círculos de aprendizagem para a sustentabilidade: caminhada do coletivo educador da Bacia do Paraná III e Entorno do Parque Nacional do Iguaçu 2005-2007” (VIEZZER *et al.*, 2007). A análise deste documento denota a ausência de referência ao investimento feito (gasto, custo, financiamento) ou a conflitos e disputas, que quando mencionados encontram-se seguidos dos termos mediação, colocar fim, negociação. Essas particularidades surpreendem enquanto projeto participativo desenvolvido em 22 municípios envolvendo mais de 3.100 pessoas⁶⁶, na área de atuação da “maior geradora de energia limpa e renovável do planeta”

⁶⁵ “Na interpretação de Boito Jr. (1999: p. 83): “a grande maioria das ONGs têm desempenhado em toda América Latina o papel de auxiliares na aplicação do neoliberalismo. Essas organizações mudaram de caráter. Na década de 1970, foram organizações que auxiliaram na luta contra as ditaduras militares no Cone Sul. Ao longo dos anos 80 (...??) abandonaram a função de organizar ou subsidiar a luta operária e popular”. A brutal expansão de ONGs se deu por meio de “financiamento por entidades empresariais, políticas e religiosas dos países imperialistas. É uma espécie de retrocesso à filantropia do século XIX, que fora superada pelo Estado de bem-estar” (LEHER, 2000).

⁶⁶ Listados como participantes no ANEXO do referido relatório (p.184 a 201).

(autodefinição), portanto, uma região onde o conflito é evidente tanto pela gestão das microbacias quanto pelo interesse econômico (região em intenso processo de expropriação pela soja e pela celulose, e forte atuação do Movimento Sem Terra - MST) e região de conflitos dos povos tradicionais e indígenas por acesso a terra e à água. Destacando-se na região o conflito entre o movimento de retomada das terras e a disputa por água dos Povos indígenas Guarani do Paraná e Mato Grosso do Sul e os atuais proprietários; entre eles, a própria Itaipu Binacional⁶⁷.

Com relação à categoria conflito, a Educação Ambiental crítica a considera inerente à sociedade de classes marcada pelas desigualdades sociais, logo, sempre presente.

“A gestão ambiental é um processo de mediação de interesses e conflitos entre atores sociais que agem sobre os meios físico-natural e construído. Esse processo de mediação define e redefine, continuamente, o modo como os diferentes atores sociais, por meio de suas práticas, alteram a qualidade do meio ambiente e, também, como se distribuem os custos e os benefícios decorrentes da ação desses agentes (LOUREIRO, 2007b, pág. 16).”

Ou ainda:

“a sociedade não é o lugar da harmonia, mas, sobretudo, de conflitos e dos confrontos que ocorrem em suas diferentes esferas (política, econômica, das relações sociais, dos valores etc.)” (LOUREIRO, 2007b, p. 16).

Nesse sentido, questiona-se processos educativos transformadores que formam educadores ambientais descolados de sua luta social, pois os entorpecem com a utopia do “belo”, da “união”.

Após essa primeira experiência no Paraná de articulação e estabelecimento dos Coletivos Educadores, foi lançado o Edital nº 05/2005 via Fundo Nacional do Meio Ambiente (FNMA), para a constituição de outros Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis, pelo DEA/MMA com a parceria dos ministérios da Educação (MEC), da Integração Nacional (MI) e do Desenvolvimento Agrário (MDA).

II. Coletivos Educadores formados a partir do Edital FNMA nº 05/2005 e Chamada Pública MMA nº 001/2006

⁶⁷ Dados disponíveis no “Mapa de conflitos envolvendo injustiça ambiental e Saúde no Brasil” desenvolvido pela FIOCRUZ e FASE (Marcelo Firpo) disponível no site: <http://www.conflitoambiental.iciet.fiocruz.br/>

A partir do “sucesso” do projeto piloto foi lançado pelo MMA um edital para selecionar projetos orientados à estruturação e fortalecimento de Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis.

Essa chamada recebeu a inscrição de 54 projetos de todo país, dentre os quais foram selecionados e recomendados pela equipe técnica e aprovados pelo Conselho Deliberativo do FNMA, vinte e dois (informação disponível na página 4104 do convênio CV 075/2006).

Ao longo desta pesquisa, o processo de identificação dos vinte dois Coletivos Educadores financiados foi difícil, pois, de maneira geral, os dados oficiais sistematizados pelo MMA encontram-se dispersos e são escassos. Destacam-se 1) dois relatórios, um disponível no site do MMA para download (MMA, 2008) e outro apenas mediante solicitação (MMA, 2010b); 2) alguns boletins (como o COLECIONA: fichário d@ Educador Ambiental) e 3) artigos disponíveis na série Encontros e Caminhos.

Com relação ao processo de formação dos Coletivos Educadores, Lima (2008) aponta para a preexistência de alguns desses coletivos na forma de Coletivos Jovens (política instituída pelo governo em 2002-2003), tendo se (re)organizado para concorrer ao Edital, como é o caso do coletivo do CESCAR, união de coletivos jovens que se articularam ou foram articulados para concorrer ao primeiro edital.

No entanto, segundo Rodin e colaboradores (2007), a grande maioria dos Coletivos Educadores se formou após a publicação do Edital nº 05/2005 do FNMA, o qual previa financiamento público para tais grupos. **Pode-se afirmar ser esta uma forma de gerencialismo de hegemonia na sociedade civil?**

Sendo, ao final do processo, conveniados 22, que envolviam 193 instituições de mais de 224 municípios em dez unidades federativas (MMA, 2008).

Desde a sua criação, encontros e oficinas direcionados aos Coletivos foram propostos pelo DEA/MMA. O primeiro ocorreu durante o V Congresso Ibero-Americano de Educação ambiental (2006), para a definição de estratégias de comunicação com a intenção de estruturar uma Rede de Coletivos Educadores; no mesmo ano realizou-se outro em Brasília, a I Oficina Nacional de Coletivos Educadores, iniciando-se o reconhecimento dos Coletivos Educadores como instância pedagógica do Sistema Nacional de Educação ambiental (Sisnea).

Em 2006, na perspectiva de ampliar o conjunto de Coletivos no Brasil, o DEA lançou a Chamada Pública MMA 01/2006 (“Mapeamento de potenciais coletivos educadores para territórios sustentáveis”), na qual foram mapeados grupos de

instituições que se propusessem a aderir ao ProFEA, constituindo Coletivos Educadores. Embora o DEA não dispusesse de recursos financeiros para o desenvolvimento dos 123 projetos submetidos, 118 foram aprovados, com o compromisso de celebrar Acordos de Cooperação Técnica (MMA, 2008), que até o presente momento não foram mencionados em nenhum outro relatório ou documento.

Em 2009, o DEA promoveu a II Oficina Nacional de Coletivos Educadores durante o VI Fórum Brasileiro de Educação ambiental que ocorreu no Rio de Janeiro e, como resultado, foi entregue um abaixo-assinado dos educadores ambientais de CEs ao Diretor do DEA ressaltando a importância dos Coletivos e a necessidade de sua continuidade e fortalecimento. Entre as recomendações, solicitavam maior aproximação do MEC e MMA na discussão dessa política de governo, seus aspectos institucionais e papel no enraizamento da Educação ambiental no país; promoção de encontros regionais e socialização das experiências; criação de canais de comunicação para acompanhamento e avaliação dos CEs; definição de estratégias de fomento e aporte de recursos (MMA, 2011).

Contudo, os meses que antecederam o VI Fórum foram bastante conturbados no MMA. Como descrito por Saisse (2011), esse período se inicia em 2008, quando Lucia Anello é nomeada Diretora do DEA (2008 a 2009). De acordo com a autora, o orçamento do DEA aprovado para 2009 se manteve o mesmo do ano anterior, em torno de 1,8 milhão de reais, porém, o contingenciamento sofrido pelo MMA, somado aos cortes de 60% sofridos pela SAIC (Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental, que não teve nenhuma de suas ações escolhidas entre as prioridades do ministério), resultou em um cenário nunca vivido pelo DEA desde a sua criação.

O quadro de pessoal do DEA também sofreu grande abalo por ser em grande parte preenchido por contratos temporários. O setor, que contava com 55 pessoas no início da gestão, chegou em 2009 com 13 técnicos entre analistas ambientais, terceirizados, estagiários, temporários e consultores. Lucia Anello se demitiu pouco antes da realização do VI Fórum devido à permanência da situação periférica da educação ambiental no ministério, à falta de resposta aos compromissos assumidos em defesa da reinstitucionalização da educação ambiental no IBAMA e no ICMBio, e à falta de recursos e de autonomia nos processos decisórios. Assumindo o departamento, a convite da secretária de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (SAIC), Claudison Rodrigues, escolha

peçoal da secretária Samira Crespo em uma tentativa de neutralizar as divergências das duas gestões anteriores do DEA, ao apostar em uma posição menos marcada e de pouca presença na educação ambiental (SAISSE, 2011, p.109-111).

4. ANÁLISE

No capítulo anterior apresentou-se o ProFEA e os Coletivos Educadores, familiarizando o leitor para que, neste capítulo, consiga elaborar suas próprias reflexões sobre os mesmos. Adianta-se que esta análise parte da concepção de Educação ambiental sob a perspectiva crítica, ancorada no materialismo histórico dialético. Desta forma, a EA é compreendida enquanto

“práxis social, que, ao favorecer a interdependência constitutiva entre o eu e o outro em relações sociais na natureza, estabelece processos dialógicos com a finalidade de emancipar as pessoas e transformar a realidade por meio de um processo reflexivo e politicamente comprometido com a revolução das subjetividades e práticas nas estruturas societárias capitalistas” (LOUREIRO, 2007:21).

Este capítulo estrutura-se em três partes. A primeira analisa o ProFEA complementando os resultados encontrados por Kaplan (2011). Na segunda parte descreve-se e relata-se o processo de delimitação do objeto de estudo e, por fim, a última etapa consiste na análise das categorias historicizadas no capítulo, comparando-as com as encontradas nos verbetes da série Encontros e Caminhos (FERRARO Jr., 2005; 2007; 2014), assim como no processo de materialização desta política, implementada a partir do Edital FNMA nº 5/2005.

4.1. ANÁLISE TEXTUAL DA POLÍTICA PÚBLICA PROFEA

No capítulo 2 delineou-se uma síntese do trabalho de Kaplan (2011), enfocando as críticas direcionadas ao ProFEA organizadas em três eixos: 1) o papel que a escola desenvolve na sociedade; 2) a compreensão de Estado e Sociedade Civil e 3) a concepção de crise ambiental.

Sobre o lugar da escola no discurso oficial e hegemônico das políticas públicas federais no campo da Educação ambiental, Kaplan conclui que elas mantêm uma relação repleta de contradições e distanciada da Educação, acarretando dificuldades com a comunidade escolar e afirmações generalistas sobre sua inserção nas escolas, geralmente com metodologias prontas.

Quanto às metodologias propostas no documento, Kaplan discute o 'Cardápio Aprendizagem'⁶⁸, complementando Reigota (2008), e atesta que essa metodologia ignora que os conteúdos e arranjos curriculares presentes na escola não são estáticos e são consequências de disputas concretas entre concepções de formação e no interior de cada disciplina, deslegitimando epistemologicamente os currículos. Além do Cardápio Aprendizagem, verificou-se que o processo de implantação de um Coletivo Educador encontra-se alicerçado numa série de princípios e estratégias metodológicas, destacando-se a Práxis Pedagógica, baseada no conceito de Pedagogia da Práxis de Moacir Gadotti (discutida nos tópicos 4.3.1.I e VIII), e os Círculos de Cultura de Paulo Freire, reinterpretados como COM-VIDAS - Comunidades de Aprendizagem e Qualidade de Vida (BRASIL, 2006, p.18).

Relativamente às concepções de Estado e Sociedade Civil no Edital, o autor indica fragilidades na medida em que o documento fala em uma resolução pacífica de conflitos a partir do diálogo (tópico 4.3.1.VIII) e, portanto, desconsidera os conflitos sociais, a luta de classes e a disputa em torno do que é público. Desta maneira, conclui que nos documentos analisados o Estado é visto como parceiro da Sociedade Civil, o que confirma na análise dos dados. É importante salientar que essa parceria entre Estado/Sociedade Civil não é uma característica exclusiva deste programa ou política, mas Neves (2005; NEVES et al., 2011) a identifica como uma das principais diretrizes no desenvolvimento da 'nova pedagogia da hegemonia' e Acselrad (2006) como uma nova estratégia do mercado para firmar a 'democracia do consenso', onde busca-se a despolitização dos conflitos sociais transformando as lutas contra a reforma do Estado em parceria com o Estado. O presente estudo aponta que o estabelecimento de parcerias com outras instituições é condição sine qua non para a aprovação do projeto pelo FNMA.

⁶⁸ Na prática, os cardápios de aprendizagem consistem em uma lista de ações educativas ou disciplinas oferecidas pelas instituições participantes que podem ser acessadas pelos Coletivos ou pelos indivíduos participantes. Assim, o conjunto de instituições reúne programas que já dispõem, onde o ecletismo de conceitos e a fundamentação teórica não são discutidos ou avaliados. O resultado são cardápios sem reflexão sobre os saberes científicos e populares apresentados, incluem desde propostas de promoção de mudanças comportamentais em relação ao que seria ambientalmente inadequado, com fundo moralista e disciplinatório, até as que visam à implementação de um processo político de apropriação crítica e reflexiva de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos do ponto de vista ambiental e social. Assim, o ProFEA recomenda: "É importante destacar que não há riqueza a ser desperdiçada, além das instituições educacionais contribuem com os recursos e os saberes do processo educativo todas as organizações sociais e indivíduos" (Ministério do Meio Ambiente, 2006 c, pág. 12). Esta postura excessivamente inclusiva pode resultar em Coletivos baseados em múltiplas representações sociais, isto é, um conjunto coletivamente compartilhado de crenças, imagens, metáforas e símbolos num grupo, comunidade, sociedade ou cultura. Essas representações sociais não se tratam de conhecimentos científicos, e muitas vezes correspondem ao senso comum.

Além disso, Kaplan (2011, p.163) já havia posto que no campo da EA a parceria se torna uma ‘necessidade’, devido ao veto do artigo 18 do PNEA que previa seu orçamento (BRASIL, 1999 - Lei 9795/1999). Este veto representa a perda de autonomia financeira e política, marginalizando e subordinando a educação ambiental a outros setores e interesses.

Constata-se que a maior parte dos coletivos financiados pelo edital se organiza em torno de parcerias com ONGs⁶⁹. Tal modelo tem como aspecto fundamental o processo de descentralização, isto é, a transferência de serviços auxiliares e de apoio para o setor privado (“competente”), tratando a questão sob o ponto de vista meramente técnico e gerencial, como se houvesse neutralidade na condução das políticas públicas por parte desses “aparelhos privados de hegemonia”. Além disso, observa-se que algumas dessas parceiras buscam financiamento apenas para dar continuidade aos seus próprios projetos, projetos estes, geralmente desenvolvidos previamente pela instituição proponente, apenas modelados e intitulados de coletivos. Desta forma, as instituições não absorvem ou se debruçam na implementação do ProFEA, impossibilitando a concretização da política nacional (Tabela 7), que assim se configura como um conjunto de atividades dispersas sem direcionamento claro.

Com relação à sociedade civil, percebe-se que no documento ela é tratada de modo homogêneo, cidadã, pró-ativa, harmoniosa, ou seja, como um espaço para construção e consolidação de consensos, sendo negados ou superficializados os conflitos e a luta de classes, não promovendo a educação ambiental *emancipatória*. Assim, a análise complementar do edital, evidenciada no tópico 4.1.2, permite concluir que não é qualquer extrato da sociedade civil que pode participar desse processo.

Por fim, no que tange às problemáticas socioambientais, a análise de Kaplan (2011) assinala que não há menção direta às diferentes perspectivas de compreensão sobre a crise (ambiental e civilizatória), apontando para uma diretriz de consenso sobre a crise ambiental, unindo todos em torno de causas comuns, mais uma estratégia de consolidação da hegemonia. Além disso, observa que no Programa Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 2005) os problemas ambientais são vistos como decorrência do desenvolvimento desordenado das

⁶⁹ Relevante, ter em mente que o desenvolvimento dessas organizações ocorre concomitante às mudanças no papel do Estado, tido como parceiro e verdadeiro subsidiador e promotor do seu desenvolvimento, num processo de desoneração do capital, pois assim sua intervenção na ação social assume a forma voluntária de doação e não de obrigação (RIVELIZA, 2012).

atividades produtivas, sugerindo que o desenvolvimento sustentável resolve e a Educação ambiental é sua redentora, promovendo as mudanças na estrutura social. Sem mencionar o modo de organização da sociedade em classes e propondo as sociedades sustentáveis como pilar. A partir da análise dos verbetes que tratam de sustentabilidade (tópicos 4.3.1.VII e IV) foi possível identificar que o ProFEA apresenta todas as formas de compreensão desta categoria, não explicitando a qual perspectiva encontra-se filiado.

4.1.1. Análise do Programa de Formação de Educadores/as Ambientais – ProFEA

Com relação aos objetivos, metodologia, conceitos e estratégias pedagógicas descritas na política pública federal Programa de Formação de Educadores Ambientais - ProFEA, Kaplan (2011) questiona as propostas do documento, pois este se limita a estimular as transformações éticas e políticas (BRASIL, 2006, p. 9), mas não inclui as sociais e visa fortalecer as instituições e sujeitos como se houvesse homogeneidade entre eles, omitindo o posicionamento político. Além de discutir as categorias “consenso”⁷⁰, parceria⁷¹, Estado/Sociedade Civil⁷² e crise ambiental que permeiam todos os documentos analisados. Deprendendo que essas categorias visam à eliminação das disputas (materiais e de classe), numa tendência a um discurso de democratização e harmonia, não apontando nenhuma contradição entre o caráter público e o privado, como se tudo pudesse ser superado em prol de “um mundo melhor”.

Assim, o ProFEA corrobora para o processo de disseminação do desenvolvimento sustentável como alternativa à crise estrutural; e disseminação da

⁷⁰ Segundo Kaplan, o não fornecimento, a não explicitação detalhada sobre em quais autores o ProNEA se baseia, dificultando possíveis questionamentos e divergências, contribui para consolidar o consenso, como se todos concordassem. Apresentando apenas que se encontra “sob os auspícios” da UNESCO e do PNUMA, atribuindo um peso às Nações Unidas, confirma a opção pelo espaço privilegiado conferido aos organismos internacionais, citados direta ou indiretamente. Nesse sentido, Kaplan (2011, p. 186) conclui que vem sendo implementado o Estado Educador, que tem o papel educativo de construir consensos. As parcerias com a sociedade civil asseguram o padrão de acumulação do capital e a dominação de classe. Assim, o Estado é capaz de realizar a sua “hegemonia”, essa “nova pedagogia da hegemonia” (con)forma os indivíduos e grupos sociais dentro dos padrões de sociabilidade estabelecidos nos marcos da sociedade burguesa e do capitalismo.

⁷¹ É responsabilidade do Comitê Assessor “estimular e promover parcerias entre instituições públicas e privadas, com ou sem fins lucrativos, objetivando o desenvolvimento de práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre questões ambientais” (Decreto 4.281/02 art. 2 §2º inciso V). Além disso, através de sua composição vem legitimando representantes de órgãos, entidades e setores sociais particularistas, conseqüentemente, sendo regido por interesses de determinadas classes sociais.

⁷² Segundo o autor, a sociedade civil é tida como homogênea, harmonicamente idealizada, sem distinção de classes e ou de interesses particulares (p.164).

sociedade civil parceira de um Estado tido como burocrático e concebida enquanto espaço harmônico de construção 'coletiva' através do diálogo, apagando-se as classes e os conflitos.

Desta forma, pode-se perceber que esta dissertação reitera muitas das observações e análises de Kaplan, além de apontar

- 1) a divulgação oficial de dois ProFEA's (Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais), um difundido pelo site do MMA (Anexo 6) e um segundo publicado como anexo 1 do Edital FNMA nº 05/2005 (Anexo 2);
- 2) que o documento técnico nº 08 (BRASIL, 2006) possui uma estrutura que não facilita a compreensão do programa e que suas informações encontram-se dispersas e
- 3) que o documento inclui uma grande diversidade metodológica, por vezes incorporada de forma superficial.

A seguir destrincha-se cada uma dessas observações.

Com relação à divulgação de dois ProFEA's, ela pode ser verificada a partir da análise comparativa entre o Documento Técnico nº 08⁷³, constante no site do MMA, o anexo 01 na Chamada Pública MMA nº 01/2006 e uma 'segunda edição', disponibilizada como anexo I do Edital FNMA nº 05/2005.

Comparando-se as duas versões do ProFEA, percebe-se que a segunda apresenta-se reestruturada com melhor sequência lógica, coesão e coerência, além de conter mais exemplos de processos de formação e implementação de coletivos educadores. O sumário do Anexo I do edital e do Documento Técnico, na tabela abaixo, possibilita visualizar esta reestruturação. As colunas comparativas indicam em **negrito** os itens que não constam na outra versão, aparecendo sublinhados os

⁷³ A série documentos técnicos (DT) não inclui apenas o ProFEA, mas faz parte de um processo de divulgação disponível em <http://www.mma.gov.br/publicacoes/educacao-ambiental/category/102-serie-documentos-tecnicos> - DT nº 1: CIEAs - Comissões Estaduais Interinstitucionais de Educação ambiental; DT nº 2: Programa de Educomunicação Socioambiental; DT nº 3: Construindo juntos a educação ambiental brasileira: relatório da consulta pública do Programa Nacional de Educação ambiental; DT nº 4: Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável: relatório da pesquisa aplicada junto ao público do V Fórum Brasileiro de Educação ambiental; DT nº 5: Programa Latino-americano e Caribenho de Educação ambiental; DT nº 6: O desafio do Movimento Sharing Nature na Educação ambiental Contemporânea; DT nº 7: Portfólio do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação ambiental; DT nº 8: Programa Nacional de Formação de Educadoras (es) Ambientais [Disponível em www.mma.gov.br/estruturas/educamb/arquivos/dt_08.pdf acessado em: 10 abr 2014]; DT nº 10: Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola - Com-vida; DT nº 11: II Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente; DT nº 12: Mapeamento da Educação ambiental em Instituições Brasileiras de Educação Superior: elementos para políticas públicas; DT nº 13: Programa de Formação Continuada dos Analistas Ambientais do MMA; DT nº 14: O passo a passo para a ação Municípios Educadores Sustentáveis; DT nº 15: Mapeamentos, Diagnósticos e Intervenções Participativas no Meio Ambiente; DT nº 16: Relatório de Gestão 2007 a Julho de 2008.

itens que apenas mudaram de lugar ou de título, mas mantiveram o conteúdo principal.

Tabela 4 Programa de Formação de Educadores Ambientais – ProFEA: comparativo entre os sumários do Documento Técnico nº 08 (BRASIL, 2006) e do Anexo 01 do Edital nº 05/2005.

Documento técnico nº 08 (BRASIL, 2006)	Anexo 01 do Edital nº 05/2005
<p>1. Introdução</p> <p>2. Objetivos do Programa</p> <p>3. Concepção Político-pedagógica</p> <p>3.1 Detalhamento dos Fundamentos da Formação de Educadoras Ambientais da DEA/MMA</p> <p style="padding-left: 20px;">I. educação de educadoras</p> <p style="padding-left: 20px;">II. liderança democrática ou vanguarda que autoanula</p> <p style="padding-left: 20px;">III. intervenção educacional crítica e emancipadora</p> <p style="padding-left: 20px;">IV. formação de coletivos de pesquisa-ação-participante</p> <p style="padding-left: 20px;"><u>V. interdependência e articulação dos diferentes grupos PAP</u></p> <p style="padding-left: 20px;">VI. autogestão e continuidade do processo educativo</p> <p style="padding-left: 20px;">VII. multiplicidade de espaços e vias educadoras</p> <p style="padding-left: 20px;">VIII. diálogo com experiências sociais disponíveis de enfrentamento da problemática socioambiental:</p> <p style="padding-left: 20px;"><u>IX. totalidade e permanência:</u></p> <p style="padding-left: 20px;">X. democratização e acessibilidade a informações e aos foros de participação</p> <p>1. Metodologia do Programa de Formação</p> <p>A Estratégia metodológica 4-3-3</p> <p>4.1 Os quatro processos educacionais são:</p> <p style="padding-left: 20px;">I. Formação de educadoras (es) ambientais;</p> <p style="padding-left: 20px;">II. Educomunicação socioambiental;</p> <p style="padding-left: 20px;">III. Educação por meio da escola e outros espaços ou estruturas educadoras;</p> <p style="padding-left: 20px;">IV. Educação em foros e colegiados;</p> <p>4.2 Os três eixos metodológicos são:</p> <p style="padding-left: 20px;">A) o acesso a conteúdos e processos formadores através de Cardápios</p> <p style="padding-left: 20px;">B) a constituição e participação em Comunidades Interpretativas e de Aprendizagem:</p>	<p>1. Introdução</p> <p>2. Objetivos do Programa</p> <p>3. Concepção Político-pedagógica</p> <p>3.1 Qual é a compreensão de educador ambiental?</p> <p>3.2 Detalhamento dos Fundamentos da Formação de Educadoras (es) Ambientais da DEA/MMA</p> <p style="padding-left: 20px;">3.2.1. educação de educadoras</p> <p style="padding-left: 20px;">3.2.2. liderança democrática ou vanguarda que autoanula</p> <p style="padding-left: 20px;">3.2.3 intervenção educacional crítica e emancipadora</p> <p style="padding-left: 20px;">3.2.4 formação de coletivos de pesquisa-ação-participante</p> <p style="padding-left: 20px;"><u>3.2.5 articulação de coletivos de pesquisa-ação:</u></p> <p style="padding-left: 20px;">3.2.6 autogestão e continuidade do processo educativo</p> <p style="padding-left: 20px;">3.2.7 multiplicidade de espaços e vias educadoras</p> <p style="padding-left: 20px;">3.2.8 diálogo com experiências sociais disponíveis de enfrentamento da problemática socioambiental:</p> <p style="padding-left: 20px;"><u>3.2.9 arquitetura da capilaridade</u></p> <p style="padding-left: 20px;">3.2.10 democratização e acessibilidade a informações e aos foros de participação</p> <p>4. Metodologia do Programa de Formação</p> <p><u>4.1 O que é um Coletivo Educador</u></p> <p style="padding-left: 20px;"><u>4.1.1 Papel do Coletivo Educador</u></p> <p><u>4.2 A estratégia da Arquitetura da Capilaridade</u></p> <p>4.3 A Estratégia metodológica 4-3-3</p> <p style="padding-left: 20px;">4.3.1 Os quatro processos educacionais são:</p> <p style="padding-left: 40px;">4.3.1.1 Formação de educadoras (es) ambientais.</p> <p style="padding-left: 40px;">4.3.1.2 Educomunicação socioambiental;</p> <p style="padding-left: 40px;">4.3.1.3 Educação por meio da escola e outros espaços ou estruturas educadoras;</p> <p style="padding-left: 40px;">4.3.1.4 Educação em foros e Coletivos;</p> <p style="padding-left: 20px;">4.3.2 Os três eixos formadores são:</p> <p style="padding-left: 40px;">4.3.2.1 O acesso a conteúdos e processos formadores através de Cardápios</p> <p style="padding-left: 40px;">4.3.2.2 A constituição e participação</p>

Documento técnico nº 08 (BRASIL, 2006)	Anexo 01 do Edital nº 05/2005
C) a elaboração, implementação e avaliação de Intervenções Educadoras como <i>Práxis Pedagógica</i> .	em Comunidades Interpretativas e de Aprendizagem;
4.3 As três modalidades de Ensino/Aprendizagem são: (I) Educação Presencial (II) Educação à Distância (EaD); (III) Educação Difusa.	4.3.2.3 A elaboração, implementação e avaliação de Intervenções Educacionais como <i>Práxis Pedagógica</i> . 4.3.3 As três modalidades de Ensino/Aprendizagem são: 4.3.3.1 Educação Presencial 4.3.3.2 Educação à Distância (EaD); 4.3.3.3 Educação Difusa.
5. Projeto Político Pedagógico (PPP)	5. Projeto Político Pedagógico (PPP)
<u>6. O que é um coletivo educador?</u> <u>6.1 Papel do Coletivo Educador</u>	6. Estrutura para aprofundamento do Marco Situacional
	6.1 Objetivos 6.2 Roteiro geral para o mapeamento 6.2.1 O território 6.2.1.1 O recorte territorial 6.2.1.2 A base populacional 6.2.1.3 Ideia preliminar da arquitetura da capilaridade e aspectos populacionais 6.2.2 Para planejar a constituição do PAP 3 é interessante conhecer: 6.2.3 Instituições formadoras e processos formadores 6.2.4 Comunicação 6.2.5 Experiências socioambientais e socioeducacionais 6.2.6 Estruturas de apoio 6.2.7 Foros, coletivos, instituições e movimentos.
<u>7. A estratégia da arquitetura da capilaridade</u>	7. Roteiro Metodológico para Implementação do Programa através dos Coletivos Educadores
8. COM-VIDA: Comunidades de aprendizagem e qualidade de vida	META I: Articulação, mobilização, e planejamento do Coletivo Educador. META II: Desenvolvimento dos quatro processos educadores META III: Avaliação participativa e planejamento da continuidade e ampliação do programa
9. EXEMPLO DA PROPOSTA GERAL DA FORMAÇÃO I. Planejamento e Avaliação da Intervenção Educacional II. Cursos/Momentos de Formação III. Tutoria 2 1 em Grupo IV. Registro e Aprendizagem Dirigida em Grupo V. Registro e Aprendizagem Dirigida Individual VI. Intervenção Pedagógica	8. Exemplo da Proposta Geral da Formação I. Planejamento e Avaliação da Intervenção Educacional II. Cursos/Momentos de Formação III. Tutoria 2 1 em Grupo IV. Registro e Aprendizagem Dirigida em Grupo V. Registro e Aprendizagem Dirigida Individual VI. Intervenção Pedagógica

Constata-se que o ProFEA divulgado no edital tem um maior número de itens. No entanto, ele é mais conciso, com 75.100 caracteres, 10% a menos que a versão anterior e dois tópicos a mais, afóra um maior número de exemplos de processos formativos. O problema é que a versão mais objetiva não está disponível no site do MMA, devendo-se procurar especificamente pelo edital do FNMA.

É importante ressaltar o aparecimento, na segunda versão, do item “3.1 Qual é a compreensão de educador ambiental?” (Anexo I do Edital, p. 6). Ele é crucial por trazer a definição de Educador Ambiental:

“As (os) Educadoras (es) Ambientais desempenham um papel de liderança na medida em que, inconformados com a realidade tal qual se apresenta e por acreditarem e visualizarem alternativas deflagram processos educacionais para a transformação relativa às relações entre humanos e com a natureza. Estes processos são deflagrados “com” outros e não “para” outros e devem ser implementados de modo a contribuir efetivamente para transformação das condições estabelecidas. Este papel de liderança deve ser entendido como passageiro (concepção de vanguarda que se autoanula, sugerida por Boa ventura de Sousa Santos), não significa que este (a) educador (a) ambiental se retira do cenário, mas tão somente que deseja e busca a perda da própria centralidade, inegável no início do processo, mas que deve propiciar a emergência de novos educadores. O futuro desejado é um contexto no qual os diversos processos transformadores da realidade, rumo à justiça socioambiental e à sustentabilidade tenham respaldo na organização, ação e reflexão dos diferentes atores e grupos sociais”. (EDITAL – ANEXO I – BRASIL, 2005:6).

Entretanto, assim posta, esta definição mostra-se genérica. Primeiro, porque não o define claramente; segundo, porque menciona transformações sem explicitar de que ordem. Aponta a existência de inconformidades, mas solucionáveis a partir de processos educacionais vagos, não problematizando a raiz ou a origem dessas inconformidades.

Outras noções, como a de ‘Coletivo Educador’ e seu processo de formação encontram-se melhor formuladas no anexo do Edital, porque neste são estabelecidos os elementos mensuráveis e foram incluídos mais exemplos de cursos de formação. É também a partir da leitura do anexo que se torna claro que o processo de formação deve incluir as trajetórias percorridas por suas parceiras, universidades, ONGs etc. Assim, estas experiências podem e devem dialogar, mas seguindo os princípios norteadores do DEA/MMA que incluem aspectos de seleção de participantes, rol de disciplinas, modalidades educacionais, eixos pedagógicos, metodologias “base para o diálogo”. Ou seja, o Edital visa selecionar parceiros que

desenvolverão propostas de formação sob determinadas exigências, o que não fica claro apenas com a leitura do documento técnico.

A leitura comparativa do Documento Técnico nº 08 (BRASIL, 2006) com o anexo I do Edital permite identificar diversas lacunas no primeiro. Especialmente, por ter como objetivo “apresentar as bases conceituais, as metodologias e as estratégias pedagógicas do ProFEA” (BRASIL, 2006, p. 3); o que, quando o faz, muitas vezes faz de forma confusa ou superficial.

Primeiro, conforme disposto, no documento oficial não consta a compreensão ou definição do que é um educador ambiental. Além deste conceito-chave, o de coletivo educador, assim como as metodologias e estratégias pedagógicas deveriam estar mais claramente determinadas.

Segundo, é essencial que o documento explicita de onde parte, sobretudo por utilizar diversos conceitos-chave polissêmicos (p. ex. autonomia (citado três vezes), emancipação (nove vezes); práxis (dez vezes)). No entanto, não fica clara a orientação teórica na qual a educação ambiental do documento se baseia. Informação fundamental para melhor compreensão tanto das bases conceituais quanto das estratégias pedagógicas. A ausência de posicionamento aparece como opção, defendida em nome da pluralidade, como se a política pública ‘abarcasse tudo’.

Apesar de o documento afirmar que a Educação ambiental é compreendida na vertente crítica e emancipatória (BRASIL, 2006, p.11; p.19; p.21; p.46), desvincula-a de classe social, o que materializa a ‘crise de identidade’⁷⁴ descrita por Layrargues:

“fato é que, ideologicamente, a Educação ambiental se encontra situada entre a radicalidade da crítica anticapitalista e o pragmatismo hegemônico neoliberal do Mercado. Situa-se entre dois projetos societários distintos, com propostas civilizatórias diferentes. E é aí que está o cerne da disputa ideológica em que todo e qualquer educador ambiental se encontra, querendo ou não, sabendo ou não. A práxis da Educação ambiental pode deslizar toda sua potencialidade nesse eixo entre os dois polos, inclusive combinando elementos contraditórios, seja ingênua ou propositadamente” (LAYRARGUES, 2012, p.11).

⁷⁴ É importante contextualizar o que Carvalho (2008) denomina como “confluência contraditória entre democratização e ajuste à nova ordem do capital”, reflexo das contradições entre os dois projetos em disputa presentes no Estado a partir da década de 1990, que oscilam entre Estado democrático ampliado e Estado ajustador que se restringe a agir sob as égides do mercado. Assim, Gramsci afirma: o Estado “não é sujeito nem objeto, mas sim uma relação social, ou melhor, a condensação das relações presentes numa dada sociedade” (*apud* Molina, 2012 *in* Dicionário de Educação do Campo).

Dessa maneira, a disputa ou confusão acaba manifestada tanto no documento quanto na prática e, quando não esclarecida, pode acarretar a reprodução do pensamento e da ação pragmática.

Além do posicionamento político marcado pela pluralidade aparentemente indiferenciada, o processo de formação também não se encontra claramente definido.

Com relação ao processo de formação são três as principais observações: 1) a diversidade metodológica é impressionante; 2) as informações encontram-se espalhadas ao longo do ProFEA de maneira pouco organizada; e 3) a metodologia é composta de dez itens, alguns subdivididos.

Quanto à diversidade, o ProFEA (BRASIL, 2006, p. 8) determina.

alguns princípios e estratégias metodológicas para a formação de educadoras (es) ambientais como a Ação Comunicativa, a Pedagogia da Práxis, a Intervenção Educacional, a Intervenção Psicossocial, a Pesquisa-Ação-Participante, a Pesquisa-Ação, a Pesquisa Participante, os Coletivos Educadores, a Inter e Transdisciplinaridade, o Laboratório Social, os Círculos de Cultura, a Sociologia das Emergências, a Vanguarda que se autoanula, as Estruturas Educadoras, a Construção do Conhecimento, a Comunidade de Aprendizagem, a Comunidade Interpretativa e o Cardápio de Aprendizagem (Documento Técnico nº 08, p.10).

Apesar de não explicitado, esse trecho está atravessado por uma variedade de autores, expressando a miscelânea teórica do programa, sem que haja preocupação com a contextualização ou fundamentação desses princípios ou estratégias, ignorando as diferenças entre eles e, em alguns casos, o seu antagonismo.

Resumindo, tem-se:

- 1) Ação Comunicativa, teoria desenvolvida por Habermas;
- 2) Pedagogia da Práxis proposta por Moacir Gadotti, mas de acordo com o ProFEA aprofundada a partir de KOSIK, VAZQUEZ, GADOTTI e TSE-TUNG;
- 3) Pesquisa-Ação-Participante, discutida no item 0, que, segundo o documento, baseia-se teoricamente “na Pesquisa-Ação (Kurt Lewin, Thiollent, Barbier), na Pesquisa Participante (Brandão), na ideia de Laboratório Social (Lewin), na Comunidade Interpretativa (Boa ventura e Habermas) e nos Círculos de Cultura (Paulo Freire)” (BRASIL, 2006, p.12);
- 4) Coletivos Educadores referenciados em “vita activa e inter homines de Arendt”, assim como na qualidade do diálogo de situação linguística ideal de Habermas (BRASIL, 2006, p. 12). Mas não apenas esses, segundo o verbete, na série ‘Encontros e Caminhos’, o Coletivo Educador.

“Deve-se constituir como uma Comunidade Aprendente (Brandão, 2005), uma comunidade Interpretativa (Avanzi e Malagoti, 2005), um grupo de Pesquisa-Ação-Participante (Viezzler, 2005), um grupo de Pessoas-que-Aprendem-Participando (Sorrentino, 2005) forjando-se

como uma comunidade destino (Bosi, 1995) de vida e de sentido (Morais, 2005 e outros), uma comunidade afetiva (Halbwachs, 1990), um lugar/momento para “bons encontros” (no sentido Espinosano [Baruch de Espinosa] dos encontros que ampliam nossa potência), enfim um grupo, no qual educadores se articulam, pessoal e profissionalmente, para o Encontro (no sentido Buberiano [Martin Buber] do encontro humanizador) e para a Práxis (no sentido Gramsciano [Antonio Gramsci], da ação reflexão dialética na realidade histórica)” (FERRARO Jr.; SORRENTINO, 2005:59).

E a ementa continua, incluindo ampla lista de autores e metodologias.

- 5) Sociologia das Emergências e Vanguarda que se Autoanula, sugeridas por Boa ventura;
- 6) Comunidade de Aprendizagem ou COM-VIDAS que segundo o documento “é uma retomada da ideia dos Círculos de Cultura de Paulo Freire” (BRASIL, 2006, p.41).

Além desses princípios, ainda há as diferentes estratégias metodológicas elencadas ao longo do documento e aprofundadas nos verbetes da série Encontros e Caminhos por diferentes autores.

- 7) Intervenção Educacional (GUIMARAES, 2005) e a Intervenção Psicossocial (TASSARA & ARDANS, 2005), Estruturas Educadoras (MATAREZI, 2005), Construção do Conhecimento (SPAZZIANI & GONCALVES, 2005); e, por fim
- 8) Cardápio de Aprendizagem que, segundo Tonso (2005), possui dois níveis articulados, um nacional e outro local (BRASIL, 2006, p. 22), sendo considerado base para a continuidade e autogestão do processo (BRASIL, 2006, p.15 e p. 23) e uma inovação do ProFEA.

Desta forma, a proposta dos Coletivos Educadores, a partir da política de formação de educadores ambientais, expõe uma coleção de conceitos embasados em uma fundamentação teórica diversa. Nessa medida, a miscelânea de teorias e autores mais do que orientar parece ter a função de legitimar o programa.

Embora a diversidade seja uma característica estruturante da Educação ambiental, não se pode ignorar a importância de distinguir perspectivas teóricas e filosóficas, muitas vezes opostas. Essa distinção é o que possibilita a construção real. Assim, Layrargues afirma:

“Não é nada trivial entrar em contato com esses referenciais [hermenêutica, fenomenologia e teoria crítica], assumir a necessidade de incorporá-los na práxis educativa, selecionar o(s) mais adequado(s) à realidade e ter clareza conceitual suficiente para a compreensão de como se apropriar dele(s) com segurança” (LAYRARGUES 2006:7-8).

A estruturação do documento acaba formalizando uma simplificação e ecletismo da fundamentação teórica, isto é, essas diversas indicações sem aprofundamento, associadas à ausência da trajetória de construção dos conceitos-categorias citados não exibindo sua demarcação teórica, acabam acarretando um

processo de aceitação e implantação dos diferentes referenciais alheatoriamente, ainda que, muitas vezes, sejam conflitantes. Assim, na prática, talvez este “marco conceitual”, amplo e sincrético, se traduza no que se espera ou se permite aos Coletivos Educadores. Porque cabe a cada representante/ instituição eleger e montar seu cardápio de aprendizagem, sem praticamente nenhuma orientação, resultam ações educativas de todo tipo, baseadas nas várias correntes, contribuindo para o não esclarecimento dos pressupostos teórico-metodológicos.

Como numa reação em cadeia, à ausência de aprofundamento e de ‘localização’ conceitual dos termos citados no ProFEA, assim como em muitos textos de referência da série ‘Encontros e Caminhos’ (FERRARO J, 2005, 2007, 2014), pode redundar em cardápios, intervenções e transformações realizadas pelos educadores populares não muito criteriosas.

Com relação à estrutura do ProFEA e à diversidade de princípios e metodologias, não para por aí, o item 04 do documento, alguns reaparecem organizados sob uma nova lógica, conhecida como sistema 4-3-3.

. (4) Quatro processos educacionais (formação de educadores ambientais; educomunicação socioambiental [especificado no Documento Técnico nº 2]; educação através da escola e de outros espaços; educação de foros e colegiados). Assim, os processos educacionais visam que os educadores ambientais consigam: 1) editar o conhecimento construído durante o processo-aprendizagem; 2) promover e participar de ações comunicativas, o que segundo o documento é uma “prática [...] da vertente crítica e emancipatória da educação ambiental” (BRASIL, 2006, p.19) objetivando “requalificar o senso comum sobre o meio ambiente e educação”; 3) que a ação educativa ocorra em qualquer espaço, inclusive em 4) espaços políticos como foros e colegiados.

. (3) Três eixos metodológicos: a) Cardápio Aprendizagem Nacional desenvolvido pelo DEA e, Cardápio Aprendizagem local, desenvolvido pelo próprio coletivo; b) Comunidades Interpretativas, que são Círculos de Cultura responsáveis por conduzir a emancipação individual e coletiva, sendo sua proliferação essencial para reequilibrar as funções Regulação - Emancipação e os papéis do Estado, comunidade e mercado; c) Intervenções como Práxis pedagógica, considerado o eixo

central do processo formativo envolvendo ações educacionais intencionais dos educandos junto com outros sujeitos da comunidade.

. (3) Três modalidades de ensino (presencial; à distância, considerada uma das bases de sustentabilidade dos processos de formação de educadores ambientais; difusa - parte do processo de educomunicação).

Então, além das estratégias e princípios listados anteriormente, novos itens são introduzidos e alguns são combinados. Deste modo, é necessário, antes do estabelecimento de um coletivo, compreender todos os dez itens do sistema 4-3-3, bem como os princípios e estratégias listados anteriormente, que segundo o Documento Técnico devem ser implantados de forma articulada e interdependente, ou seja, uma confusão.

Conclui-se, então, que as informações para a implementação do ProFEA não são apresentadas de forma objetiva, encontrando-se espalhadas ao longo de todo o documento, sendo necessárias muitas leituras e textos complementares para sua compreensão global, buscando, literalmente, decifrar as várias vertentes ideológico-conceituais presentes.

Vale ressaltar que é apenas através da leitura do exemplo disponível nas últimas páginas do documento (pp. 47 a 51) que se compreende que a metodologia prioriza cursos de longa duração, estruturados em seis etapas, a serem realizadas num tempo médio de formação de 24 meses, com carga horária mínima de 300 horas de planejamento, e cursos de formação, além de 260 horas de registro da aprendizagem, mais as intervenções pedagógicas (240h), estimando-se para a formação inicial 800 horas em média, podendo o processo total variar de 600 a 1200h nas três modalidades - presencial, à distância e difusa.

Com base no exemplo, o processo de formação equivale, pelo menos, a um curso de especialização ou *lato sensu* (que legalmente devem ter no mínimo 360h), no qual cada coletivo deve, utilizando parcial ou totalmente as metodologias propostas, pensar e desenvolver as atividades e conteúdos de interesse. Infelizmente, nos documentos não fica claro se os educadores ambientais (voluntários) serão certificados ou não após o curso, sobretudo porque cabe a cada coletivo desenvolver a sua própria 'ementa', disponível na forma de 'pratos' a escolher de um 'cardápio'.

São três os eixos pedagógicos em que qualquer coletivo deve se basear: cardápios de aprendizagem, comunidades interpretativas e intervenções educadoras

(BRASIL, 2006, p.19, ll. 12 a 15). Essas metodologias não ficam evidentes com a leitura apenas do ProFEA, sendo necessária a leitura dos verbetes correspondentes, respectivamente, Tonso (2005), Avanzi & Malagoti (2005), Guimarães (2005), no primeiro volume da série Encontros e Caminhos. Destacando-se apenas que

- ❖ no que diz respeito ao conteúdo: apesar de a metodologia defender a ausência de grade curricular fechada ou predefinida, o processo deve potencializar os conhecimentos de indivíduos e grupos (p. 13, l. 18 a 20), que devem estar contidos nos Cardápios de Aprendizagem⁷⁵ (p. 2, ll. 19) e nos encontros planejados (p. 22, ll. 19 a 23).
- ❖ Quanto ao público alvo, ou seja, os integrantes do PAP3 e PAP4, o seu processo de formação ocorre através da constituição e apoio às COM-VIDAS (Comunidades de Aprendizagem e Qualidade de Vida⁷⁶) e deve-se atentar para a escolha certa dos integrantes do coletivo (pp. 37 e 38); características como criatividade e iniciativa estão entre as necessárias (p. 39, ll. 31), assim como é desejável a participação em espaços políticos (foros, conselhos, agenda 21, redes...) (p. 22, ll. 27 a 31). Seguindo um roteiro que dialogue com os Círculos de Cultura e com as Oficinas de Futuro propostas pela ONG Instituto Ecoar para a Cidadania⁷⁷ (p. 45, ll. 11).

Conforme observado, o ProFEA, quando publicado como anexo do Edital nº 05/2005, sofre modificações. A seguir, realizar-se-á a análise complementar deste outro documento.

4.1.2. Análise complementar do Edital nº 05/2005

A leitura do edital e dos anexos permite melhor compreensão do processo de implementação dos coletivos. Este documento evidencia e descreve três, e não seis

⁷⁵ Como descrito no documento referido (p. 23, ll. 24 a 30): “O cardápio é uma lista que pode ser acessada pelos coletivos, ou individualmente, pelas (os) educadoras (es) ambientais. Cada curso, cada processo formativo deve ter um currículo centrado na práxis, os conteúdos devem ser acessados, optados conforme a práxis do coletivo e de cada um exige. O rol de disciplinas de uma instituição de ensino deve fazer parte do cardápio de aprendizagem”; a seguir coloca-se que o coletivo pode não optar por nenhuma delas e escolher outra forma que julgue pertinente, no entanto na cartilha “Coletivos educadores” isto não é explicitado.

⁷⁶ Segundo o ProFEA (p. 43), a concepção do COM-VIDAS retoma a ideia dos Círculos de Cultura de Paulo Freire, onde se busca em comunidade a realização de diagnósticos e planejamentos dialógicos, o que, segundo o documento, cria espaços emancipatórios dos sujeitos e dos lugares.

⁷⁷ É interessante notar esta menção, em um documento público, ao Instituto Ecoar para a Cidadania (ONG) favorecendo uma leitura particularista do Estado.

fases, além de estabelecer suas durações (Edital, 2005, p.13, item 6.2), listando produtos e resultados esperados para cada uma das fases (Vide anexo III do edital).

Além da sua estruturação, o documento também determina que os Coletivos Educadores sejam compostos por “educadores de diferentes instituições”. No entanto, não leva em conta a existência de diferentes projetos educativos, vinculados a posições ideológicas antagônicas defendidas por cada uma das parceiras, dando a entender, por essa formulação, que todos os projetos apontam numa mesma direção. Afora isso, Kaplan (2011) argumenta que a lógica do edital é contratualista, na medida em que os parceiros (agentes público ou privados sem fins lucrativos competentes) devem estar o mais próximo possível do território em que se implantará o coletivo. Nesse sentido, o ProFEA não só terceiriza a formação, como a descentraliza.

É importante ressaltar que essas são estratégias estatais que se confirmam no Brasil desde Bresser Pereira, que transferem para serviços auxiliares ou de apoio à responsabilidade do Estado, em uma lógica gerencial, própria de mercado, patenteada pelo Edital (2005, p. 9) - “qualificar as políticas públicas federais de educação ambiental de modo que exijam menos intervenções diretas e mais apoio supletivo às reflexões e às ações regionais”.

Pretende-se, neste tópico, tecer considerações sobre:

1) o que o Edital objetiva financiar? 2) Quais os critérios utilizados para avaliar os projetos recebidos?

A partir do edital podem se destacar duas premissas principais para fomentar um coletivo: 1) estabelecimento de parcerias e 2) seu território e abrangência.

O edital inicia expondo que é uma *parceria* entre Ministério do Meio Ambiente, Ministério da Educação, Ministério de Integração Nacional e Ministério de Desenvolvimento Agrário (Edital, 2005, p. 6), que objetiva formar educadoras (es) ambientais através da seleção de projetos orientados para a estruturação e o fortalecimento de Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis. Assim, o documento estrutura-se a partir de uma breve descrição do objetivo de cada órgão responsável, seguido da justificativa, caracterização das chamadas e do orçamento destinado a cada um.

Com relação às parcerias, além de se basear na parceria interinstitucional, o edital estabelece que as instituições proponentes pertençam à administração pública ou privada sem fins lucrativos, com no mínimo 24 meses de existência legal, afora listar uma série de documentos, ao longo das páginas 29 e 30. Cabe ressaltar que

as organizações sem fins lucrativos são reguladas pela Lei 9.790/1999 e regulamentadas pelo Decreto 3.100/1999 que institui e disciplina o Termo de Parceria.

O edital ainda impõe a apresentação de inscrição no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica – CNPJ, realizada junto a Receita Federal. Além dos listados, outros, como documentos comprobatórios de atribuição legal, termo de posse, atas e estatutos, e o certificado de deferimento do Ministério da Justiça para OSCIPs são exigidos (EDITAL, 2005, p. 23-24).

O rol de exigências constantes do Edital para o estabelecimento dessas parcerias demanda dos futuros parceiros infraestrutura, instrução e burocracia, dificultando, restringindo e, até mesmo, impedindo a participação de uma parcela significativa das instituições proponentes de cunho popular.

Ademais de excluir uma parcela significativa de possíveis parceiros, o modelo terceiriza a política. Enquanto uma política de Estado deveria integrar um corpo de funcionários especializados e dedicados profissionalmente ao acompanhamento e formulação de orientações, observa-se, que esta é mais uma espécie de guia, onde a falta de critérios precisos, de parâmetros ou de uma delimitação mais objetiva resultam em que, quase, qualquer coisa seja realizada de qualquer jeito.

Com relação à participação na Chamada Pública MMA nº 001/2006, observa-se a sua expansão, na medida em que prevê a inscrição de

“Redes, Movimentos Sociais, Comissões Interinstitucionais Estaduais de Educação ambiental, Consórcios Intermunicipais, Comitês de Bacia, Fóruns Territoriais de Desenvolvimento Rural Sustentável, Conselhos Regionais de Segurança Alimentar, Polos do Proambiente, Fóruns Regionais de Agenda 21, entre outros grupos que podem não possuir inscrição no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica – CNPJ do Ministério da Justiça. Neste caso é necessário que alguma instituição identifique-se como responsável legal e, desse modo, apresente seu CNPJ. Parceiros que não possuam CNPJ, a exemplo de redes e movimentos sociais, poderão informar e justificar a não apresentação do mesmo dentro da documentação exigida” (CHAMADA, 2006, p.13⁷⁸).

No entanto, ela não prevê orçamento ou financiamento.

Quanto às Organizações Não governamentais⁷⁹, alguns autores, dentre eles Dagnino (2004), apontam para o crescimento acelerado e uma mudança no papel desempenhado por essas organizações durante a década de 1990. O processo de emergência do chamado Terceiro Setor e das Fundações Empresariais foi

⁷⁸ Disponível em: <http://www.apoema.com.br/chamada.pdf> acessado em 05 jun. 2015

⁷⁹ Segundo Soares e Branco (2011) existem mais de 5 mil OSCIPs e algo entorno de 300 OSs.

acompanhado de forte ênfase numa filantropia redefinida e na marginalização dos movimentos sociais. Além de a parceria aparecer como facilitadora do acesso aos recursos públicos financeiros, o que, segundo Violin (2006⁸⁰), infringe nossa constituição e repassa, ilegalmente, as responsabilidades do Estado para essas organizações. Mais adiante, vai se verificar que o número de organizações sem fins lucrativos que estabeleceram parceria a partir desse edital representam mais de 50% do total.

As parcerias, no edital de 2005, foram realizadas em duas chamadas. A primeira voltada a todo o território nacional e a segunda a projetos desenvolvidos na bacia hidrográfica do rio São Francisco – BA. No total, foi previsto um investimento de 2,9 milhões de reais (equivalentes a 9.667 salários mínimos), sendo de 80 a 200 mil por Coletivo. Ressalta-se que este é o valor total a ser utilizado durante os 24 meses de implantação, o equivalente a uma verba de 11 a 28 salários mínimos/mês/coletivo, incluindo gastos para aquisição de equipamentos⁸¹ e materiais permanentes (EDITAL, 2005, p. 20).

Apesar de aparentar ser uma quantia razoável o edital também estabelece que cada coletivo deva abranger “uma população [de] no mínimo 600 mil habitantes ou no mínimo oito (municípios)”, com exceção da Amazônia Legal quando os números caem para a metade, ou na Chamada II em que o recorte pode ser este ou de duas sub-bacias (EDITAL, 2005, p.12). Na Chamada 001/2006, expande-se para no mínimo dez municípios.

Segundo censo do IBGE (2007), nessa época o Brasil era um país de aproximadamente 170 milhões de habitantes, espalhados por 5.561 municípios, no entanto, mais de 70% desses com até 20 mil habitantes e apenas 31 com mais de 500 mil habitantes (IBGE, 2000). Os municípios mais populosos incluem quase todas as capitais (exceções: estados de Rondônia, Santa Catarina, Amapá, Acre, Espírito Santo, Roraima e Tocantins) e mais Campinas (SP), São Bernardo do Campo (SP), São José dos Campos (SP), Osasco (SP), Rio Preto (SP), São Gonçalo (RJ), Duque de Caxias (RJ), Nova Iguaçu (RJ), Uberlândia e Contagem (MG).

Isto significa que, intencionalmente ou não, o Edital tende a ser desenvolvido nos grandes centros urbanos, senão força a participação de vários municípios, no caso implicando áreas muito extensas, já que em média cada município, fora da

⁸⁰ Terceiro Setor e as Parcerias com a Administração Pública: uma análise crítica. Disponível em: http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/processoAudienciaPublicaSaude/anexo/terceirizacao_privatizaco_terceiro_setor_oscip.pdf Acessado em: 10 jun. 2015

⁸¹ É importante ressaltar que as instituições privadas sem fins lucrativos, ao final do projeto, devem doar esses equipamentos para uma instituição da esfera pública.

Amazônia Legal⁸², tem cerca de 690 km². Com relação aos critérios para avaliar os projetos recebidos, no tópico 07 do Edital, elenca as Condições Obrigatórias ao enquadramento dos projetos. Esse tópico está subdividido em 7.1 Princípios Gerais a serem Observados e 7.2 Aspectos obrigatórios.

Cada projeto foi avaliado pela Câmara Técnica. A avaliação do item 7.1 e subitens se deu na forma Sim ou Não. Além disso, estabelece um método de classificação baseado na pontuação (item 13 do Edital), organizado em três partes: estrutura técnica e estratégica (P1), qualificação e experiência das instituições parceiras (P2) & orçamento e cronograma (P3). Cada uma das quais pôde ser pontuada de zero a três, com pesos que variaram de dois a três (conforme Anexo 07).

Comparando os dois documentos (Edital e Ficha Técnica) busca-se compreender: Os critérios objetivos presentes na ficha técnica correspondem aos presentes no Edital?

A tabela a seguir correlaciona às condições obrigatórias descritas no Edital nº 05/2005 (COLUNA 01 da Tabela 3) e subitens correspondentes na ficha técnica criada (COLUNA 02).

Tabela 5 Correspondência entre os itens do Edital nº 05/2005 (Anexo 02) e a Ficha técnica a qual os projetos foram submetidos (Anexo 07)

Item 7.1 do Edital FNMA no 05/2005 - Princípios Gerais a Serem Observados	Item criado pela ficha de Avaliação Técnica (P1, P2 ou P3)
a) Participação e inclusão social	P2.2 Multissetorialidade das parcerias estabelecidas
b) Cooperação interinstitucional	P2.1 Quantidade de parcerias estabelecidas
c) Diálogo de saberes	P2.4 Experiência com formação de educadores, professores e agentes sociais (número de pessoas formadas, anos de atuação e diversidade de níveis e modalidades de ensino ex. oficina, mestrado, cursos)
d) Produção de conhecimento	Não especifica
e) Sustentabilidade	Não especifica
f) Enraizamento	P2.3 Capilaridade da atuação no território abrangido pelo projeto
g) Formação permanente e continuada	P1.5 Estratégias de monitoramento e avaliação do processo + 1.6 Estratégias de utilização da metodologia de Pesquisa Ação Participante – PAP
h) Autonomia	Não especifica
i) Constituição de comunidades interpretativas e de aprendizagem	Não especifica
j) Práxis pedagógica	Não especifica como irá identificar, mas compreende como unidade entre teoria e prática

⁸² Os maiores municípios encontram-se na região da Amazônia Legal que representam 61% do território (5.215.423km²) em apenas 775 municípios, e pouco mais de 12% da população do país (IBGE, 2010)

Alguns dos princípios acima não têm correspondência na ficha técnica, principalmente por se tratar de princípios de difícil mensuração. Buscando, ao longo deste capítulo, entender o que o ProFEA determina como sendo sustentabilidade, autonomia, práxis pedagógica, concluiu-se que estas, entre outras, são categorias em disputa. Isto, somado a falta de posicionamento observada nos documentos e a ausência de critérios claros de mensuração, tanto no Edital quanto no ProFEA, prejudica a análise e o balanço do próprio programa. Ainda assim, ao longo do item 4.2.2 procurou-se delinear um panorama geral do programa incluindo parte desses critérios.

Tabela 6 Correspondência entre a Ficha técnica (Anexo 07) e item 7.2 do Edital nº 05/2005 (Anexo 02)

7.2 Aspectos obrigatórios a serem contemplados - Do Projeto	Item criado pela ficha de Avaliação Técnica (P1, P2 ou P3)
Instituições do poder público e sociedade civil organizada	n/a
Estar em consonância com ProNEA e ProFEA	P1.7 Estratégias de capilaridade do processo formativo que serão utilizadas para atingir toda a população do território + P1.8 Estratégias de compromisso para elaboração de cardápio de aprendizagem como parte do processo formativo
Mapeamento socioambiental da área	P1.2 Mapeamento apresentado
Prever estratégias de sustentabilidade do CE	P1.3 Estratégias de continuidade e sustentabilidade do CE
Prever recursos orçamentários para participação de curso de formação em Brasília	Item obrigatório, condição <i>sine qua non</i> .

7.2 Aspectos obrigatórios a serem contemplados - Da instituição proponente ou parceiras	Item criado pela ficha de Avaliação Técnica (P1, P2 ou P3)
Apresentar carta de adesão que comprove as parcerias ou outro instrumento jurídico	Item obrigatório, condição <i>sine qua non</i> .
Comprovar infraestrutura física	P2.7 Compatibilidade da infraestrutura física, administrativa e gerencial do conjunto de instituições às necessidade do projeto
Apresentar equipe multidisciplinar	P2.6 Multidisciplinaridade e compatibilidade do corpo técnico do projeto com as atividades previstas
Apresentar a área de atuação das instituições e o histórico com a formação de educadores, professores ou agentes sociais	P1.1 Justificativa do território abrangido pelo projeto
Ter participação em outros fóruns	P2.5 Envolvimentos em fóruns e coletivos

7.2 Aspectos obrigatórios a serem contemplados - Da instituição proponente ou parceiras	Item criado pela ficha de Avaliação Técnica (P1, P2 ou P3)
setoriais (comitês, conselhos, fóruns de Agenda 21...)	

Sem correspondência com nenhum item do Edital n 05/2005	Item criado pela ficha de Avaliação Técnica (P1, P2 ou P3)
Não consta no edital	P1.4 Estratégias de mobilização e ampliação dos CE
Não consta no edital	P1.9 Estratégias de intervenções educacionais pelos participantes do processo formativo realizado pelo CE
Educomunicação aparece no edital de forma difusa	P1.10 Estratégias de comunicação do projeto e suas ações
Muito abstrato, na medida em que as exigências do edital são bem amplas (seis municípios ou região de mais de 600 mil habitantes, para o desenvolvimento de curso de 600 a 1200h por 12 a 24 meses)	P3 – Consistência e adequação do orçamento proposto às atividades a serem desenvolvidas

Os itens da ficha técnica evidenciam que as parcerias são obrigatórias e que os parceiros devem comprovar infraestrutura física, administrativa e gerencial, assim como uma “equipe técnica multidisciplinar, preferencialmente multi-institucional, com experiência profissional em Educação ambiental, Educação Popular, Formação de Educadores e/ou Processos Participativos”, além da “participação em fóruns setoriais” (EDITAL, 2005, p.15).

4.2. ANÁLISE DOS COLETIVOS EDUCADORES IMPLEMENTADOS A PARTIR DO EDITAL

Ao longo do capítulo 02, buscou-se descrever o que são os Coletivos Educadores, enquanto instrumento de política pública nacional de Educação ambiental (ProFEA), abordando sua contextualização, conceito, princípios, características, etapas de implantação e formas de avaliação. Esta descrição baseou-se em documentos oficiais sobre o assunto, editados pelo MMA e disponibilizados (a maioria) no site.

No entanto, é importante frisar que apenas após autorização e consulta aos documentos arquivados no Fundo Nacional de Meio Ambiente foi possível identificar

que a origem da formulação dos Coletivos Educadores enraíza-se em um amplo programa de educação ambiental, desenvolvido na década de 1990, sob financiamento do BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento e da Prefeitura de São Paulo. O programa, intitulado “Educ-Ação Ambiental”, inserido no PROCAV-II “Programa de canalização de córregos, implementação de rios e recuperação ambiental e social de fundos de vale” que atendia ao edital da Secretaria do Verde e do Meio Ambiente da Prefeitura de São Paulo, sendo de responsabilidade do Consórcio Cogito-ECOAR.

Os autores do relatório do CV 121/2006 destacam duas ideias que fundamentaram esta experiência e que depois foram incorporadas à política pública dos Coletivos Educadores como estratégias de formação de educadores ambientais: “o modelo de incrementalismo articulado [formulado por Maria Ângela Campelo de Melo] e a concepção de grupos de Pesquisa Ação Participante (PAP)” (CV 121/2006 p. 817). Salientam, porém, que o projeto ‘original’ “exigia o envolvimento de um grande número de técnicos para sua implementação, assim como um processo de preparação, acompanhamento, avaliação e reformulação ininterruptos de seus desempenhos [...] [caso contrário] não seria possível um gerenciamento adequado do mesmo” (CV 121/2006 p.1768).

Com base nesse ‘depoimento’ e nas informações apresentadas ao longo do capítulo 02, afirma-se que os Coletivos Educadores consistem em um conjunto de instituições que atuam em um processo de formação de educadores ambientais, sustentado por uma organização articuladora (proponente), a qual mapeia e mobiliza instituições parceiras, a partir da noção de território e capilaridade, para se engajarem no projeto. Cada Coletivo Educador planeja, implementa e avalia processos continuados de formação de educadores ambientais, os quais deverão formar, por sua vez, educadores populares que venham a intervir em sua realidade socioambiental.

Inicialmente esta dissertação visava analisar os coletivos que desenvolveram o estágio PAP4 (Comunidade de Aprendizagem), isto é, formaram educadores populares, identificando-os dentre os 143 coletivos educadores listados pelo MMA (ANEXOS

Anexo 1).

Infelizmente, isto não foi possível devido à ausência de acompanhamento, análise e/ou sistematização da situação desses coletivos por parte do MMA.

Assim, dos 143 coletivos, localizaram-se apenas 11. Cinco por possuírem publicações: CV116/05 - CESCAR (dissertação de Lima, 2008 orientada pela Haydée Torres de Oliveira; e tese de Santos *et al.*, 2010; OLIVEIRA *et al.*, 2014, além dos cadernos do CESCAR disponibilizados online⁸³); CV 122/2005 – COEDUCA Unicamp (artigos: Luca & Tonso, 2008; Costa-Pinto, Luca & Castellano, 2008; Tonso, 2014); C.E. do Alto Uruguai Gaúcho (artigos: Bordin *et al.*, 2009; Mingotti *et al.*, 2011) e CV 126/2006 - C.E. para o Território Portal da Amazônia (artigo: Ribeiro *et al.*, 2013). Além desses, um projeto documentado por Baptista (2009) relata a utilização do ProFEA num processo de implementação de EA em uma comunidade quilombola em Oriximiná (PA). E os outros oito foram encontrados através de pesquisa na internet, blogs, lista de email (yahoogroups, googlegroups) ou páginas no Orkut/Facebook,

Importa ressaltar que o ProFEA prevê a divulgação de toda informação no Sistema Brasileiro em Educação ambiental - SIBEA⁸⁴, que não ocorreu, conforme esclarecido por Kaplan e Loureiro (2011); mas, parcialmente, alguns coletivos tiveram os seus resultados divulgados na forma de verbetes no volume 03 da série Encontros e Caminhos (FERRARO Jr., 2014), especificamente na Reserva de Una na Bahia (GOMES e FANDI, 2014); Coletivo Educador da Bacia do Paraná (CASALE *et al.*, 2014); Programa de Educação ambiental de ITAIPU (VITORASSI, 2014); CESCAR (OLIVEIRA *et al.*, 2014); COEDUCA (TONSO, 2014); Coletivo Educador Tem Jeito Sim (DAMASENO *et al.*, 2014). Os últimos três financiados pelo Edital nº 05/2005.

Dada a dificuldade de acesso às informações, optou-se por analisar os coletivos financiados pelo Edital do FNMA nº 05/2005 – Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis.

Constatou-se que o seu número variava dependendo da fonte consultada. No Caderno “Processos Formadores em Educação ambiental”, publicado em 2007 pelo MMA, consta que: “Em agosto de 2006, foi realizada a primeira oficina com representantes dos vinte e dois (22) coletivos selecionados no Edital FNMA nº 05/2005” (Anexo 2), assim como na ata da 45ª Reunião do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional do Meio Ambiente⁸⁵, realizada dia 30 de novembro de 2005, 22 dias

⁸³ Disponível em: www.diagramaeditorial.com.br/cescar/material_didatico/

⁸⁴ É um projeto de governo eletrônico, isto é, uma plataforma eletrônica que busca reunir informações sobre educadores ambientais e pesquisadores, assim como suas práticas.

⁸⁵ Disponibilizada mediante solicitação pela Coordenadoria Administrativa – COAD/FNMA (Arquivo - P.2009 v. 73)

após o encerramento do Edital, foram recomendados pela comissão técnica 22 projetos dos 52 projetos recebidos.

Tomando como base esta publicação foram financiados 22 coletivos. No entanto, só foi possível localizar na listagem oficial de projetos financiados pelo FNMA dez (Anexo 8), que foram detectados porque se autodenominavam Coletivo Educador, enquanto a maioria usava nomes “fantasia”. São eles:

- . **Coletivos Educadores** da Colmeia de Pirapora
- . **Coletivo Educador** de São Carlos, Araraquara e Região CESCAR – Viabilizando a Utopia
- . **Constituição do Coletivo Educador** Sumaúma- Baixo Acre e Purus
- . **Coletivos Educadores** para Territórios Sustentáveis
- . **Coletivos Educadores** de Campinas – COECA
- . Formação do **coletivo educador** da bacia hidrográfica do baixo Tietê ()
- . **Coletivo Educador** Mantiqueira Sustentável
- . **Coletivo Educador** da região norte da cidade de São Paulo
- . **Coletivos Educadores** para o Território Portal da Amazônia
- . Formação de **Coletivos Educadores** na bacia do rio Descoberto/DF

Identificados posteriormente como sendo, respectivamente, os convênios: CV 114/2005, CV 116/2005, CV119/2005, CV 121/2005, CV 122/2005, CV 126/2006, CV 075/2006, CV 102/2006, CV 121/2006 e CV 009/2007.

Solicitou-se o acesso à documentação desses dez convênios (Anexo 5) e, durante a pesquisa de campo, foram detectados outros coletivos financiados pelo referido edital, totalizando 19 dos 22.

Segundo o documento Brasil (2007:6) ⁸⁶

“Foram recebidas 57 propostas. Foi formada uma câmara técnica que, durante dois dias, realizou a avaliação das mesmas. A DEA coordenou a câmara técnica, criou os critérios de avaliação, comunicação e divulgação por mensagens eletrônicas, pela plataforma de educação à distância e-ProInfo e pelo Ambiente de Debate Interativo (ADI), ambos disponibilizados pelo MEC. Foram selecionadas 22 propostas. A celebração de convênios com as 22 propostas aprovadas exigiu o atendimento às condicionantes técnicas, elaboração de minutas, planos de trabalhos e pareceres, encaminhamento de documentos complementares, acompanhamento do empenho do recurso financeiro para os projetos, montagem de processos, monitoramento da aprovação pela Consultoria Jurídica (CONJUR) e pelo Controle Interno do MMA. Na primeira fase, que teve a duração de um mês, ainda em 2005, foram celebrados 11 convênios. Na fase seguinte, a diretoria do FNMA, após algumas reuniões com a equipe da DEA, disponibilizou o recurso necessário para a celebração dos convênios que não foram firmados em 2005. Além do recurso para os outros projetos aprovados, foi comprometido o recurso, para o exercício de 2006, dos projetos já conveniados. Em 2006, ano bastante peculiar pelo atraso na aprovação do orçamento na Câmara Federal e pelo período eleitoral, sete

⁸⁶ Disponível em http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/cad_03.pdf

convênios foram celebrados, e outros quatro ainda não foram formalizados por diferentes razões”.

4.2.1. Acesso aos Dados

Segundo informação obtida junto a um analista do MMA, o convênio financiado com verba do fundo (FNMA) origina um arquivo.

Uma solicitação oficial de acesso, listando exatamente o que se desejava consultar, foi encaminhada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFRJ através da expedição de um ofício requisitando o acesso aos dez convênios identificados a partir da lista orçamentária do FNMA (Anexo 5).

A equipe do FNMA foi solícita e atenciosa. A documentação encontrava-se no setor de Arquivo e Documentação e um dos responsáveis identificou os outros nove convênios que constavam na listagem oficial do FNMA. Assim, dos 22 convênios previstos, localizaram-se 19.

Destes, um foi assinado com a proponente Fundação Universidade de Brasília que não o desenvolveu e outro, proposto pela Itaipu Binacional, por não ser exclusivamente nacional não pôde ser firmado. Portanto, a seguir analisam-se 17 convênios.

Com relação à documentação, a expectativa era que cada processo fosse composto por algo em torno de mil folhas, no entanto a maioria passou de 5.000 e alguns chegam a ter 12 mil.

No tocante às informações contidas nos relatórios, na maior parte, elas encontram-se dispersas e desorganizadas, dispostas ao longo dos relatórios parciais ou finais, dificultando a interpretação e localização das informações relevantes. Possivelmente, isto é consequência da falta de divulgação/ disponibilização por parte do governo de qualquer tipo de especificação de molde, ficha, enquadramento ou modelo tornando o processo de acompanhamento e implantação da própria política inviável ou, no mínimo, mais demorado.

Assim, fica claro que apesar da aparente transparência, as informações encontram-se dispersas e, muitas vezes, não estão nem documentadas, permanecendo “escondidas” entre as pessoas que participaram do processo. Isto dificulta a implementação e o acompanhamento da política em si, na medida em que os resultados encontram-se ocultos ou restritos a um pequeno grupo.

O menor convênio era composto de quatro volumes com 200 a 250 folhas cada e o maior possuía 28 volumes.



Figura 5 Imagem dos 19 volumes do Convênio – CV 114/2005 - Coletivos Educadores da Colmeia de Pirapora, firmado pelo FNMA e pelo Centro de Ecologia Integral de Pirapora – CEIP/MG.

Considerando a inviabilidade de analisar todo esse volume de material, foram selecionadas partes específicas de cada um dos convênios: projeto aprovado, ficha de aprovação do projeto e outras fichas de avaliação técnica produzidas pela equipe do FNMA sobre cada projeto, além dos relatórios parciais e finais enviados por cada conveniado. Cada projeto e respectivos dados gerais estão dispostos no anexo (digitalizados e disponibilizados no Anexo 4).

Para um exame mais criterioso partiu-se, primeiro, da análise do proposto e exigido tanto pelo ProFEA quanto pelo Edital nº 05/2005.

4.2.2. Panorama geral dos coletivos educadores financiados pelo FNMA

No Apêndice 1 encontra-se um panorama geral dos 17 coletivos identificados. Parte-se do número do convênio, o mesmo que o disposto pela catalogação do FNMA, identificando-se proponente, coordenação, território e os recursos previstos.

I. Panorama Geral dos Convênios estabelecidos

O levantamento de dados ocorreu em outubro-novembro de 2013. Assim, até aquele momento observou-se que dentre os 17 coletivos identificados e financiados pelo FNMA, apenas um não havia dado continuidade (CV009/07). Outros cinco não haviam recebido uma ou mais parcelas do FNMA, impossibilitando a finalização do processo. Além desses, o CV123/05 teve que devolver o dinheiro recebido por conta

do projeto não seguir todas as normas do Edital e o CV115/05 teve a verba suspensa porque enviou apenas o primeiro relatório.

Portanto, dos 16 restantes, sete não completaram o processo de formação de educadores ambientais. Mais de 40% dos CE relatam que não receberam a última parcela ou tiveram que devolver o recebido, com juros e correção, indicando a dependência dos recursos públicos, e portanto, baixo grau de autonomia. Outros também registraram atrasos nos repasses da primeira e da segunda parcelas, como no caso do CV119/05 que teve o repasse da segunda parcela atrasado em 13 meses; o que, segundo os mesmos, compromete o encaminhamento e afeta o cronograma do projeto. Assim como o CV 126/2005 (p. 660 do CV 126/2005 – Anexo 04) justifica o atraso no seu cronograma devido à demora no repasse das parcelas pelo FNMA. O CV 114/2005 (p. 2618 do CV 114/2005 no Anexo 04) complementa, correlacionando o não recebimento da última parcela a questões de interesse político.

No que tange ao processo de acompanhamento e suporte das ações por parte do DEA/MMA e do FNMA, muitos convênios indicam como sendo este um dos principais problemas a ser resolvido. Na medida em que muitas das ações, apesar de avaliadas, solicitam revisão até um ano após terem sido desenvolvidas. Ademais, o processo burocrático de acompanhamento técnico de cada convênio por parte da equipe do MMA é falho. Por exemplo, em outubro de 2013, durante o trabalho de campo da presente pesquisa, notou-se que dos 16 convênios firmados e finalizados, no mínimo dois anos antes, apenas três tinham a avaliação técnica final. Outros seis foram avaliados somente pelo ponto de vista financeiro e não sob o ponto de vista pedagógico, o que está previsto, mas ainda não ocorreu. Também se observou que muitos convênios ainda tinham pendências, como a entrega de alguma documentação, relatório final, prestação de contas, entre outros itens.

Quanto ao processo de implementação e compreensão da proposta do ProFEA, sete (CV 114/2005; CV115/2005; CV117/2005; CV118/2005; CV120/2005; CV123/2005; CV075/2006) se valeram do Edital como mais uma forma de financiamento para desenvolver seus próprios projetos, anteriores, fazendo do coletivo não uma política pública nacional, mas transformando-o numa nova frente. Quer dizer, uma forma de fortalecer seus projetos individuais originais, na medida em que buscavam adaptar a metodologia do CE à sua prática.

Tabela 7 Análise das metodologias descritas pelos coletivos

nº Convênio	Instituição conveniente se baseia num projeto anterior não desenvolvendo a metodologia proposta pelo ProFEA?
CV009/07	Não se aplica, pois não propõe metodologia
CV075/06	Sim. Apesar, do projeto anterior ser implementado do comitê de bacia.
CV102/06	Metodologia do ProFEA
CV113/05	Metodologia do ProFEA
CV114/05	Sim. No entanto, observa-se a solidificação da Colmeia Pirapora assim como também possui como projeto anterior Rede de Coletivos Jovens.
CV115/05	Sim, ONG já vem desenvolvendo "Maravaia - um programa de educação ambiental", que vem trabalhando em parcerias anteriores através da construção da Agenda 21 de Uruará, projetos aprovados como o Ponto Xingu (Minc) e Maravaia Sala Verde (DEA-MMA), além do Manganga (Promanejo - MMA).
CV116/05	Metodologia do ProFEA
CV117/05	Sim, na verdade tem como base projeto anterior desenvolvido pela Univ. Estadual Feira de Santana que se iniciou na região em 2000
CV118/05	Sim, esse consórcio começou a se organizar em 1999, firmando um convênio com WWF, culminando na conformação do Comitê do Rio Miranda (compõe o Rio da Prata) e a formação de um coletivo/ câmara técnica de Educação ambiental - CTEA em 2004.
CV119/05	Metodologia do ProFEA
CV120/05	Sim, Instituto Terra já promoveu e participou na região de diferentes projetos
CV121/05	N/A
CV121/06	Metodologia do ProFEA
CV122/05	Metodologia do ProFEA
CV123/05	Sim - a Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE) - princípios da Agroecologia - possui atuação direta dos alunos do ensino Médio Profissionalizante (filhos de agricultores familiares), monitores da EFASE e lideranças comunitárias. Para elaboração e início de um Plano de Manejo Sustentável para a comunidade de Fundo de Pasto
CV126/06	Metodologia do ProFEA
CV130/06	Metodologia do ProFEA

II. Distribuição dos Coletivos no Território

O FNMA recebeu 54 projetos como fruto da chamada do Edital nº 05/2005 que foram analisados e pontuados segundo a ficha técnica anexada ao edital.. Destes, segundo o MMA, foram aprovados 22, dos quais, conforme observação, foram identificados 17, sendo que um não deu prosseguimento.

Com relação à distribuição no território, cinco estão localizados no Estado de São Paulo e outros quatro na Bahia e dois em Minas Gerais, consequência da Chamada II do Edital (os dois de Minas Gerais e dois dos quatro desenvolvidos na Bahia), direcionada para a formação de Coletivos Educadores na região da bacia hidrográfica do rio São Francisco. Os outros coletivos estão no Acre, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará e Rio de Janeiro, um em cada Estado. Ou seja, dois coletivos na Região Norte do país; quatro no Nordeste, no entanto todos no mesmo Estado; dois no Centro-Oeste; oito no Sudeste e nenhum no Sul.

oito estados listados. Contudo, apesar de listados, nem todos os projetos foram realizados na íntegra.

III. Instituições Proponentes

As possíveis instituições parceiras, encontram-se elencadas na página 33 do ProFEA, no entanto, conforme discutido no item 4.1.2 o edital restringe essas parcerias. Relativamente à categorização das instituições conveniadas que deram início ao processo, (a UnB firma convênio, mas não inicia o processo), das 16, sete são instituições públicas: duas prefeituras, três instituições de ensino superior (IES) público, a EMATER e o Departamento de Água e Esgoto, enquanto as outras nove foram consideradas da iniciativa privada (65%), todas ONGs⁸⁷ (Organização Não Governamental).

Conforme descrição prévia, as ONGs são entendidas como instituições de interesse privado, com base nessa compreensão de FONTES (2010):

“As ONGs se expandiram por meio de recursos provenientes de fundos públicos. Sob uma perspectiva utilitarista, a formulação de “público” estaria ligada ao interesse social, oferecendo-se o serviço “público” tanto pelo público quanto pelo privado. As Organizações Não Governamentais (ONG) dos anos 1970 e 1980 foram norteadas por forças majoritariamente capitalistas e uma minoria anticapitalista em que o “público” seria um objetivo estratégico no século XXI para a base de sustentação da argumentação que se baseia na passagem da atuação das ONGs para as estratégias empresariais”.

Apesar da categorização público ou privado, alguns pontos se sobressaem: 1) Consórcio Municipal (privado) onde o responsável legal pelo convênio é o prefeito do município; 2) ONG PANGEA: submeteu o projeto, mas, alega, por ser na época a sede da REABA- Rede de Educadores Ambientais da Bahia, justificando que foi uma decisão conjunta da rede (p. 430 do CV 120/05 - Anexo 4) e 3) ONG onde o/a coordenador (a) é docente (DE) em uma Instituição Superior de Ensino Público.

Constata-se, neste edital, a predominância de parcerias com ONGs para a implementação da política. Fontes (2010) e Leher (2000) já haviam apontado e documentado o processo de expansão dessas organizações, desde a década de 1980-90, possibilitada por recursos provenientes de fundos públicos. Nesta medida, o ProFEA se caracteriza apenas como mais uma fonte de financiamento a

⁸⁷ Defende-se que as ONGs são instituições de interesse privado, baseado na colocação de FONTES (2010).

corroborar com esse processo, resultando numa aparente ‘democratização’ do setor público através do envolvimento das ONGs, ‘representantes’ de movimentos populares.

Além disso, como disposto anteriormente, apesar do processo de categorização ter sido realizado considerando apenas a instituição proponente, o processo de implantação do Coletivo tem como condição sine qua non para o desenvolvimento do projeto, o estabelecimento, por parte das instituições proponentes, de parcerias com outras instituições de sua região. Ao incluir na análise as instituições parceiras, conclui-se que TODOS os convênios têm a participação de uma ou mais parcerias privadas, direta ou indiretamente.

4.3. ANÁLISE DAS CATEGORIAS NO ProFEA: TEORIA E PRÁTICA

Com o intuito de ampliar o debate e aprofundar a avaliação do Programa de Formação de Educadores (as) Ambientais as categorias historicizadas no capítulo 2 servem de base para a análise da compreensão ideológica disseminada pelo MMA, tanto a partir do exame de seu significado na série ‘Encontros e Caminhos’ (FERRARO Jr., 2005; 2007; 2014), como através da forma como elas foram compreendidas e incorporadas pelos Coletivos Educadores estabelecidos pelo Edital nº 05/2005 do FNMA.

4.3.1. Análise das categorias no ProFEA: Teoria

É importante destacar que o documento do ProFEA (nota de rodapé nº 5 da pág.10) explicita que os conceitos e princípios presentes no documento encontram-se “qualificados por autores referência para a Educação Ambiental brasileira no projeto “Encontros e Caminhos”” (FERRARO Jr., 2005; 2007; 2014). Como muitas categorias são polissêmicas, conforme descrito no capítulo 2, a seguir buscar-se-á distinguir o significado difundido pelo ProFEA para cada uma.

I. Coletivo educador

Embora não se trate de uma categoria de análise, a explicação e análise crítica do conceito de coletivo se justifica na medida em que compreender o

significado e as implicações dessa escolha política e metodológica é fundamental para o desenvolvimento da presente pesquisa.

Para Tonet (2005), o trabalho coletivo ou a forma de trabalho cooperativo vem sendo usado como sinônimo de trabalho associado. Distinto do seu sentido original, em que o trabalho coletivo estava articulado à supressão da propriedade privada e direcionado à produção de bens necessários a maioria da população e não apenas a um pequeno grupo.

A definição de Coletivos Educadores, por Ferraro Jr. e Sorrentino (2005), vincula-se a uma visão romântica e idealista de coletivo, constituindo-se em um discurso vago e amplo, visto que não se refere às dificuldades. Segundo Kaplan (2011), essa superficialidade pertence ao jogo de consolidação da hegemonia. No texto do ProFEA (BRASIL, 2006:12)

“estes coletivos se qualificam por várias características interdependentes, são um grupo de encontro (tem prazer em estar junto), um grupo de reflexão e um grupo de ação. Teoricamente encontramos qualificação na Pesquisa-ação (Kurt Lewin, Thiollent, Barbier), na Pesquisa Participante (Brandão), na ideia de Laboratório Social (Lewin), na Comunidade Interpretativa (Boaventura e Habermas) e nos Círculos de Cultura (Paulo Freire)”.

Assim, os coletivos não aparecem diretamente relacionados à categoria trabalho, se caracterizando mais como um espaço de confraternização, discussão e diálogo, o que enfraquece o potencial de luta

“o coletivo educador é a união de pessoas que trazem o apoio de suas instituições para um processo de atuação educacional em um território. Deve se constituir como uma Comunidade Aprendente (Brandão, 2005), uma comunidade interpretativa (Avanzi e Malagodi, 2005), um grupo de Pesquisa- Ação- participante – PAP (Viezzer, 2005), um grupo de pessoas que aprendem participando –PAP (Sorrentino, 2005), forjando-se como uma comunidade de Destino (Bosi, 1995) de Vida e de Sentido (Morais, 2005 e outros), uma comunidade afetiva (Halbwachs, 1990) um lugar/momento para os “bons encontros” [...] enfim um grupo no qual educadores se articulam pessoal e profissionalmente, para o Encontro (no sentido buberiano do encontro humanizador) e para a práxis (no sentido Gramsciano [...])” (FERRARO & SORRENTINO, 2005:60). Fico em dúvida se isto já foi mencionado em outro momento, em que você fala inclusive de Espinosa, ou se li numa versão anterior

II. Práxis

Tendo em vista as diversas tendências da Educação ambiental, ratifica-se que o presente estudo compreende a categoria enquanto práxis social revolucionária, elemento de transformação social, através da ação prática, com intencionalidade e consciência, indissociável do processo de emancipação de classe.

Prontamente, compara-se a *práxis* na visão marxista com a assumida pelo ProFEA. Neste documento, a categoria é citada dez vezes, em quatro seguida do adjetivo pedagógica e em duas aparece como 'Pedagogia da Práxis'.

Segundo o documento, Pedagogia da Práxis

“é um conceito desenvolvido no contexto da filosofia marxista e que pode ser aprofundado com algumas leituras: KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. 6ª edição, Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1995; VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1977; GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Práxis*. São Paulo, Cortez, 1995; e MAO TSE-TUNG. *Sobre a prática e sobre a contradição*. São Paulo, Editora Expressão Popular” (BRASIL, 2006:25).

A despeito de o documento apresentar referências teóricas, a categoria não se encontra definida na política, mas na série 'Encontros e Caminhos'. Ao longo de todos os três volumes da 'série' (FERRARO Jr., 2005; 2007; 2014) diferentes artigos utilizam o termo, na maioria das vezes seguido dos adjetivos: práxis pedagógica, linguística, educacional, educativa, humana, cidadã, pluralista, entre outras.

A concepção de práxis aparece, no primeiro volume, em três artigos diferentes. Na página 60, no artigo 'Coletivo Educador' escrito por Ferraro Jr. e Sorrentino (2005), o conceito defendido é o 'gramsciano', “ação-reflexão dialética na realidade histórica”, mas os autores não aprofundam a discussão, se limitando a apresentá-lo. Diferentemente, na página 195 Mauro Guimarães (2005), autor do artigo 'Intervenção Educacional', define práxis no sentido freiriano, “que implica a ação e a reação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”, empregando a categoria como posicionamento político ao longo de todo texto. O outro artigo que inclui o significado de práxis foi escrito por Moacir Gadotti (2005) e intitula-se “Pedagogia da Práxis”.

Em seu artigo, Gadotti emprega uma base teórica compatível com a defendida neste trabalho, segundo o próprio: “a pedagogia da práxis evoca a tradição marxista da educação”, mas uma “tradição marxista renovada da pedagogia” (Gadotti, 2005, p.241 e p. 244, grifo meu). No mesmo ano, o autor

escreveu outro artigo para o ProFEA, 'Pedagogia da Práxis e Educação ambiental' onde afirma:

“A pedagogia da práxis é a teoria de uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito, a contradição, mas, ao contrário, entende-os como inerentes à existência humana, explicita-os, convive com a contradição e o conflito. Ela se inspira na dialética. O referencial maior dessa pedagogia é o conceito de práxis. [...] a pedagogia da práxis evoca a tradição marxista da educação, embora a pedagogia aqui apresentada transcenda o marxismo. Na nossa visão, práxis significa ação transformadora. É essa a acepção que assumimos aqui” (GADOTTI, 2005)⁸⁸.

Estes artigos, assim como outros escritos por ele, baseiam-se em seu livro de mesmo título, 'Pedagogia da Práxis' (GADOTTI, 2001), que se encontra dividido em uma breve introdução, seguida de três partes maiores, cada uma composta por quatro capítulos, e uma conclusão. A sua análise, de imediato revela uma base teórica com enfoque marxista, especialmente nas duas primeiras partes, incluindo Marx, Gramsci, Lênin e uma interpretação crítica de Paulo Freire. Ao longo de sua obra, Gadotti defende alguns dos pressupostos de uma práxis revolucionária, a saber:

- . Unidade teórico-prática: cita a décima primeira e a terceira teses sobre Feuerbach (p. 66); vincula o ato político à teoria e à prática social emancipadora (p. 70).
- . Luta de classe: reforça a importância do conflito (p. 69, p. 171, p. 209), a existência da luta de classes (pp. 82-87, p. 121), acentuando a relevância da consciência de classe (pp. 183-184, p. 188); identifica a existência de classes dominante e dominada (p. 74); apresenta o proletariado como classe central para a práxis revolucionária (p.140, p. 197, p. 211).
- . Não neutralidade: pontua a inexistência de neutralidade da prática educativa e a importância da criatividade, evidenciando o conflito e as contradições visando à superação (p. 72), sendo a história não dada (p. 211); além de explicitar algumas contradições do sistema capitalista (p. 254).
- . Utiliza categorias-chave comuns: explicita o significado de *dialética* marxista (p. 97, p. 117), dedicando o capítulo cinco a essa categoria, assim como o capítulo 11 à categoria *autonomia* (p. 220; p. 253), enfocando especialmente a autonomia escolar, mas buscando diferenciar autonomia pessoal de

⁸⁸ Escrito para o Programa de Formação de Educadoras e Educadores Ambientais e presente na publicação: “Desvendando Princípios da Perspectiva Crítica da Educação ambiental” Disponível em: http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491lt003Ps002/Ped_praxis_educacao_ambiental_2005.pdf

mudança social. Com relação à categoria *trabalho*, coloca o trabalho como ponto de partida, como eixo central da práxis revolucionária (p. 125), aplicando conceitos como intelectual orgânico, hegemonia, superestrutura, escola unitária propostos por Gramsci (p. 142).

Apesar de com relação à Escola evidenciar ao longo do texto, algumas vezes, a importância de uma educação pública, por exemplo, nas páginas 133 e 136 apontando para uma educação omnilateral ou politécnica, pública e gratuita, assim como pontua nas páginas 267 e 276 a importância da escola valorizar os conflitos e contradições para promover mudanças, contraditoriamente,

.exemplifica experiências 'inovadoras' onde a autonomia escolar encontra-se associada a parcerias público ou privadas (p. 256) ou, até mesmo, experiências onde escolas públicas passam a ter pessoa jurídica própria, podendo buscar outras formas de financiamento (p.257);

. admite não ver o professor como parte do proletariado (p. 193);

. compreende defensores das escolas públicas e privadas como tendo as mesmas concepções (p. 212).

. Em a "educação depois de Marx" (subtítulo do capítulo de conclusão do seu livro *Pedagogia da Práxis*), ou "educação do futuro", muitas das categorias utilizadas mesclam-se a conceitos divergentes, que são apresentados de maneira condensada no artigo da série *Encontros e Caminhos*.

Em alguns de seus textos mais recentes, ainda que continue nomeando 'pedagogia da práxis' o sentido originalmente embasado na literatura marxista vem sendo combinado a uma "nova pedagogia", não apenas com a introdução de novos termos, como explica

"As categorias "contradição", "determinação", "reprodução", "mudança", "trabalho", "práxis", "necessidade", "possibilidade" aparecem frequentemente na literatura pedagógica contemporânea, sinalizando já uma perspectiva da educação, a perspectiva da pedagogia da práxis. Essas categorias tornaram-se clássicas na explicação do fenômeno da educação, principalmente a partir de Hegel e de Marx.[...] Pode-se e deve-se estudá-las e estudar todas as categorias anteriormente apontadas. Elas não podem ser negadas, pois ajudarão muito na leitura do mundo da educação atual. [...] Elas não podem ser negadas ou desprezadas como categorias "ultrapassadas". Porém, também podemos nos ocupar mais especificamente de outras, ao pensar a educação do futuro, categorias nascidas ao mesmo tempo da prática da educação e da reflexão sobre ela" (GADOTTI, 2000, p.10).

Mas incluindo no referencial teórico que compõe a pedagogia da práxis categorias marxistas e 'pós-críticas'.

“A Pedagogia da Práxis [encontra-se] inserida na tradição marxista renovada da pedagogia [...] Não abandonamos as categorias críticas (marxismo, libertação) mesmo incorporando categorias pós-críticas (significação, representação, cultura, multiculturalismo)” (GADOTTI, 2005, p. 136).

E diversas outras categorias que compõem, segundo o autor, a educação do futuro.

“Não podemos negar a atualidade de certas categorias freireanas e marxistas, como “dialogicidade” e “dialeticidade”, a validade de uma pedagogia dialógica ou da práxis. Marx, em O Capital, privilegiou as categorias hegelianas ‘determinação’, ‘contradição’, ‘necessidade’, ‘possibilidade’. A fenomenologia hegeliana continua inspirando nossa educação e deverá atravessar o milênio” (GADOTTI, 2001, p.82).

Essa ‘nova pedagogia’ inclui possibilidades de voluntariado, parcerias com a sociedade civil, uso de tecnologias e defende a aprendizagem ao longo da vida (GADOTTI, 2000). No artigo ‘Ecopedagogia, Pedagogia da Terra, Pedagogia da Sustentabilidade, Educação ambiental e Educação para a Cidadania Planetária’ (GADOTTI, 2009) se aproxima de posicionamentos neoliberais onde admite o conceito de sustentabilidade como sendo chave, embora não discuta a sua viabilidade real no sistema capitalista.

Desta forma, as “novas” possibilidades vão sendo agregadas, sem uma reflexão mais crítica sobre seus verdadeiros interesses e consequências.

Por outro lado, o mesmo autor, no texto ‘Trabalho e Educação’ defende a perspectiva emancipatória, no II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica: democratização, emancipação e sustentabilidade (2012), utilizando as categorias práxis, emancipação, trabalho, educação omnilateral, politécnica sob a perspectiva crítico-marxista.

Layrargues (2012) aponta essa contradição no artigo “Para onde vai à educação ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica”, alertando sobre dois processos que ocorrem na Educação ambiental hoje que desencadeiam a ‘armadilha da práxis paradigmática’⁸⁹

“primeiro, na contradição entre teoria e prática que se verifica em diversas expressões concretas da vivência pedagógica da Educação ambiental, contradição essa que separa os princípios e diretrizes internacionalmente consolidadas como corpo teórico conceitual e metodológico definidor do pensar e fazer a Educação ambiental (Loureiro, 2004; Lima 2011) daquilo

⁸⁹ Proposta de Mauro Guimarães

que realmente vem sendo experimentado nas ações pedagógicas concretas, contradição essa que continuamente afasta sua práxis da radicalidade da crítica anticapitalista; segundo, na dificuldade de se superar o pensamento e ação pragmática atualmente hegemônica na Educação ambiental, em especial na sua dimensão informal, vivenciada nos meios de comunicação midiáticos em geral” (LAYRARGUES, 2012; p.398).

Assim, essa “crise de identidade” seria intencional, na medida em que prolifera a ideologia dominante, além de se valer do artifício da propaganda cultural para reproduzir seus valores e práticas, portanto, se afastando da radicalidade da crítica anticapitalista. Ou seja, não intenciona ou problematiza a práxis político-pedagógica e, nesse sentido, a intervenção na realidade não visa à construção de um projeto societário alternativo.

Conclui-se que o ProFEA, apesar de explicitar o uso da categoria práxis com base em referenciais marxistas, a mescla a outras concepções ideológicas distintas, como se fosse possível todos caminharem para um mesmo objetivo. Fica patente que o ProFEA não demanda unidade política, como se tudo apontasse para uma direção única.

Embora textualmente a política se alicerce na noção de práxis marxista, a metodologia descrita para atuação e implementação dos coletivos educadores acaba por reduzir práxis à ação, pois assume levar os membros dos coletivos a capacitar outros indivíduos.

“O papel de um Coletivo Educador é promover reflexão crítica, aprofundamento conceitual, instrumentalização para a ação, pró-atividade dos seus participantes e articulação institucional visando à continuidade e sinergia de processos de aprendizagem de modo a permear, de forma permanente, todo o tecido social do território estrategicamente estipulado. (BRASIL, 2006, pág. 27)”.

A práxis revolucionária pressupõe a transformação da sociedade e do homem, porém não a partir de uma vontade individual, posto não se tratar de questão meramente educacional; não é possível modificar a realidade apenas através da “reeducação” de um homem sobre o outro.

Outra metodologia em que os Coletivos dizem se basear e dialogar são os ‘círculos de cultura’ de Paulo Freire. Ao longo do ProFEA (BRASIL, 2006) o círculo é citado sete vezes (pp. 08, 12, 18, 41, 43). Além disso, ele é resignificado e passando a ser denominado Comunidades de Aprendizagem e Qualidade de Vida ou COM-VIDAs.

“Estas (es) educadoras (es) ambientais populares formam-se através da constituição e apoio às COM-VIDAS (Comunidades de Aprendizagem e Qualidade de Vida), que também são resultado do trabalho dessas (es) educadoras (es). As COM-VIDAS são círculos de cultura (BRASIL, 2006, p. 20).

Entretanto, Loureiro e Franco nos alertam:

“a diversidade nas formas de apropriação do pensamento de Paulo Freire, no que se refere aos pressupostos e objetivos do Círculo de Cultura, propicia que este seja largamente utilizado, sem necessariamente considerar a radicalidade político-epistemológica do autor, isto é, há a apropriação da metodologia ignorando que este parte da centralidade das categorias trabalho, diálogo e práxis tendo como finalidade a supressão das relações de opressão e dominação de classe inerentes ao modo de produção capitalista” (LOUREIRO e FRANCO, 2014, p. 156).

A partir desse alerta, o objetivo deste tópico é compreender que concepção dos Círculos de Cultura foi absorvida pelo ProFEA, cujo item 08 é dedicado as COM-VIDAS⁹⁰. Assim o ProFEA estabelece um diálogo entre a proposta de Freire “com as Oficinas de Futuro propostas pela ONG Instituto Ecoar para a Cidadania [e] com as Comunidades Eclesiais de Base [fundamentadas] na Pesquisa-Ação-Participante⁹¹” (BRASIL, 2006, p. 45). Assim, o documento reúne, mescla, diferentes práticas numa única proposta.

Apesar da miscelânea, aqui se destaca os ‘círculos de cultura’. Freire define ser humano como aquele que transforma a realidade através do papel ativo que desempenha nela e com ela. Sendo imperativo produzir no sistema social “brechas históricas” que possibilitem no modo de produção vigente a criação de processos sociais emancipatórios que motivem o ser humano a criar necessidades radicais determinadas socialmente que só serão satisfeitas com a substituição do modo de produção. Somente a partir do conhecimento crítico do processo de produção será possível a “prática libertadora”.

Para o autor, a superação do capitalismo só se dará através da consciência da alienação, fundamental e obrigatória ao coletivo dos trabalhadores. Isto é, a conscientização do oprimido da situação que o oprime implica uma ação rumo à transformação da realidade com o objetivo de superar a situação opressora. Conseqüentemente, por envolver tomada de posição, a conscientização como ato político não comporta neutralidade.

⁹⁰ A “concepção da Comunidade de Aprendizagem e Qualidade de Vida é uma retomada da ideia dos Círculos de Cultura de Paulo Freire”, somadas “as bases do Socioambientalismo, da Justiça Ambiental, do Ecologismo Popular, da Ecologia Política” (BRASIL, 2006, p. 43).

⁹¹ Discutido no item 4.3.1.IV

Outra dimensão presente no processo de conscientização conforme visto por Freire é a sua contribuição para uma autêntica tomada de 'consciência de classe' por parte dos oprimidos. Nesse sentido, compreende-se o círculo de cultura como uma proposta de superação da alienação do modo de produção e das condições sociais objetivas em que vive o trabalhador/oprimido (LOUREIRO & FRANCO, 2014, p.170). Para ultrapassar tais condicionamentos sócio-históricos e culturais, é indispensável que os trabalhadores (educandos e educadores) se organizem coletivamente, cabendo-lhes a tarefa de, ao planejarem suas atividades, direcionar a ação educativa, explicitando a relação entre conhecimento gerado e a organização dos oprimidos, ambos meios necessários para a concretização de ações rumo à mudança no controle da atividade criativa.

A pertinência de trabalhar a partir do diálogo no Círculo de Cultura surge da necessidade dos que se encontram na posição de oprimidos e expropriados dialogarem mutuamente, construindo caminhos comuns para dar conta de seus problemas. Sob essa ótica, essa metodologia tem como pressuposto o diálogo entre os trabalhadores oprimidos e entre teoria e prática na perspectiva da transformação social que, inevitavelmente, inclui mudanças não apenas no Estado e/ou na economia, mas em todos os âmbitos da vida, redefinindo a relação dos seres humanos entre si e com a natureza, já que de pouco adianta transformar a mentalidade dos oprimidos mantendo a situação que os oprime.

Por isso, segundo Loureiro e Franco (2012), Freire procura, pela educação, compreender e interferir em mudanças estruturais que possam contribuir para a superação da sociedade de classes, criando pela educação libertadora uma alternativa que torne possível a emergência do oprimido.

Portanto, torna-se evidente que Freire elabora os Círculos de Cultura pensando em uma sociedade desigual e organizada em classes, onde esses espaços têm o objetivo de instrumentalizar política e socialmente as classes dominadas, no sentido de transformar a realidade.

Apesar de citar diversas vezes os Círculos de Cultura, ao longo do documento, o ProFEA não intitula nenhum verbete na série Encontros e Caminhos, aparecendo apenas três vezes, todas no terceiro volume (FERRARO Jr., 2014, pp. 28, 150, 406). Como, textualmente, as COM-VIDAS, no ProFEA, se baseiam na metodologia dos Círculos de Cultura, elas serão apresentadas aqui com a intenção de compreender a sua relação com os Círculos de Cultura de Paulo Freire.

Segundo documentos oficiais, as COM-VIDA foram desenvolvidas a partir de demandas da própria sociedade para serem implementadas nas escolas (BRASIL, 2012)⁹². Segundo Veiga e colaboradores (2005), a crescente institucionalização da EA no país e sua implementação nas escolas são um reflexo, dentre outras coisas, de programas produzidos pelo governo federal para serem desenvolvidos enquanto políticas públicas nessas instituições. Entre estes destaca-se o “Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas”, concebido a partir de demandas da I Conferência Nacional Infanto-Juvenil de Meio Ambiente (CNIJMA), em 2003. Sendo uma de suas “ações estruturantes”, a “Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida - COM-VIDA” (BRASIL, 2004) é apresentada em duas versões.

Valois e Cavalari (2013, p. 7) identificam uma primeira versão, composta por 42 páginas (BRASIL, 2004), e a segunda com 53 páginas (BRASIL, 2007; revisada e ampliada em 2012), ambas bastante coloridas e atraentes esteticamente. É importante pontuar que a primeira, do MMA, não faz alusão aos Círculos de Cultura⁹³, enquanto a segunda, do MEC, os referencia⁹⁴.

Como colocado, além das escolas, o estabelecimento das COM-VIDA também foi incorporado ao processo de implementação do ProFEA, apesar deste ser dedicado à educação ambiental não formal. Segundo o próprio documento, esta incorporação se deve a articulação DEA/MMA e CGEA/MEC.

Nas duas edições oficiais do documento, a “Agenda 21” é caracterizada como uma “ferramenta” que auxilia a COM-VIDA na organização das ações e na formulação de projetos coletivos que visem transformar a realidade da comunidade escolar e do entorno. Para isso, os documentos sugerem a realização da “Oficina do Futuro”, metodologia criada pela ONG “Instituto ECOAR para a Cidadania”, que consiste em uma “série de passos ou etapas para a construção de projetos coletivos,

⁹² A COM-VIDA surgiu ligada ao processo das Conferências Nacionais Infanto-juvenis pelo Meio Ambiente, que em sua primeira edição produziu a Carta “Jovens Cuidando do Brasil”, que pedia a criação de espaços de participação em defesa do meio ambiente nas escolas. A Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida – Com-vida é uma resposta a esse pedido (BRASIL, 2012, p.16).

⁹³ BRASIL (2004) disponível em http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/com-vida.pdf - Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Formando Com-Vida Comissão do Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola: construindo Agenda 21 na Escola / Ministério da Educação, Ministério do Meio Ambiente. – Brasília: MEC, Coordenação Geral de Educação ambiental, 2004. 42 p.

⁹⁴ BRASIL (2012) disponível em http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/pdf/com_vida_isbn_final.pdf - Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Formando Com-vida, Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola: construindo Agenda 21 na escola / Ministério da Educação, Ministério do Meio Ambiente. - 3ª ed., rev. e ampl. – Brasília: MEC, Coordenação-Geral de Educação ambiental, 2012. 54 p.

com duração que pode variar de acordo com o ritmo e o aprofundamento que o grupo deseje” (BRASIL, 2012, p. 22).

A oficina do futuro proposta pela ECOAR é constituída de três etapas: “Árvores dos Sonhos”, na qual o grupo escreve os seus “sonhos” num papel em forma de folha e coloca na Árvore, sendo os “sonhos” mais partilhados os objetivos do grupo; “Pedras no Caminho”, na qual são debatidas as dificuldades para chegar aos “sonhos” do grupo e “Jornal Mural”, na qual os alunos devem reunir informações, para conhecer a história da escola e da comunidade na qual ela está inserida, entender a razão de determinados problemas e dificuldades (BRASIL, 2012).

Não obstante incluir diversas metodologias, segundo Valois e Cavalari (2013) observa-se uma ausência de propostas de atividades de EA, o que, afirmam eles, pode levar os alunos a interpretar e desenvolverem ações baseadas no senso comum, sem uma reflexão crítica sobre as situações problemáticas que venham a encontrar, tanto no ambiente escolar como na comunidade na qual a escola está inserida.

Diferentemente dos Círculos de Cultura, a concepção das COM-VIDAS presente no ProFEA não se explicita enquanto prática radical de libertação da classe subalterna/ explorada, enfocando apenas o diálogo, a interação e a participação de todos, ou sua capacidade capilarizadora. A análise da cartilha “Formando COM-VIDA - Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola: construindo Agenda 21 na escola” corrobora e evidencia que esses diálogos só acontecem por meio de parcerias (BRASIL, 2012, p.7) não com as escolas, mas as

“Com-vidas podem ser criadas também em outros espaços e juntando gente de empresas, organizações da comunidade, Associações (de bairro, de moradores), em Organizações Não-Governamentais (ONGs), igrejas, Comitês de Bacias Hidrográficas” (BRASIL, 2012, p.12).

Sendo que esta ‘nova’ versão da COM-VIDA compartilha com os ideais da ONU para a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014). Este documento (BRASIL, 2012) reafirma o disposto no ProFEA (BRASIL, 2006) de que as COM-VIDA são um tipo de Círculo de Cultura, mas, como mencionado anteriormente, o desenvolvimento sustentável não é compatível com a supressão das relações sociais alienadas. Para Freire, os Círculos de Cultura são um espaço organizativo dos trabalhadores oprimidos para a superação das relações de expropriação e opressão estabelecidas sócio-histórica e culturalmente pela classe dominante.

Além disso, os objetivos e o processo de implementação, inclusive de escolha de conteúdos, das COM-VIDAS não fazem qualquer alusão conceitual-ideológica ao método proposto por Freire, sendo, portanto, incompatíveis. Com relação à escolha dos conteúdos, é importante ressaltar que esta também traz em si, implicitamente, uma ideologia que se explicita na intencionalidade e na diretividade pedagógica da problematização, podendo estar a serviço da manutenção ou da transformação da sociedade. Assim, os círculos de cultura de Freire contextualizam e historicizam os conteúdos sociais como estratégia para análise da realidade, fugindo dos conteudismos e tendo como eixo determinante a seleção/organização do conteúdo programático que deve se dar a partir de uma “situação presente, existencial e concreta” (LOUREIRO e FRANCO, 2012). Desta forma, as duas propostas metodológicas do governo, COM-VIDA e Cardápio Aprendizagem, não explicitam esse ponto de partida crucial e determinante para o desenvolvimento e implementação dos coletivos.

III. Emancipação

O presente tópico divide-se em dois segmentos. O primeiro analisa a parte documental, enquanto o segundo busca verificar se os coletivos educadores se emancipam ou tem condições para tal.

Conforme descrição da categoria emancipação no capítulo 02, já vimos que se trata de uma categoria polissêmica. A partir de referenciais marxistas, compreende-se que a emancipação pode ser política ou humana. Todavia, a emancipação política não é um estágio para a emancipação humana. Uma vez que a primeira promove a ruptura entre o cidadão e o indivíduo, enquanto a emancipação humana só é possível pela abolição da propriedade privada dos meios de produção, ruptura com a alienação do trabalho, eliminação da exploração da mais valia; sendo, portanto, um projeto consciente de superação do mundo capitalista.

O artigo de Inglis (1997) aponta que a emancipação está condicionada a compreensão e distinção das formas de exercício de poder e de se empoderar ('empowerment'). Em seu artigo, procura distinguir 'indivíduos sendo empoderados' da 'luta por um outro sistema'. A palavra empoderamento surge na década de 1960-70 referindo-se a princípios tais como a capacidade de indivíduos e grupos agirem, a fim de garantir o seu próprio bem-estar ou seu direito de participar na tomada de

decisão visando o que lhes diz respeito. No entanto, a partir da década de 1990, o termo passa gradualmente a ser institucionalizado na linguagem política das organizações internacionais de desenvolvimento, particularmente o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (GALVES, 2009).

No capítulo 02, buscou-se contrapor os diferentes tipos de empoderamento apresentados por Baquero (2012) e Carvalho (2004) à compreensão marxista de emancipação (política e humana). Aqui sugere-se os seguintes ‘tipos’:

	Definição	Discussão	Neste estudo
empoderamento individual (BAQUERO, 2012) ou ‘empowerment’ psicológico	Refere-se à habilidade das pessoas para ganhar conhecimento e controle sobre forças pessoais, para agir na direção de melhoria de sua situação de vida. Por exemplo: aumento da capacidade de se sentir influente nos processos que determinam suas vidas	Segundo Freire e Shor (1986 <i>apud</i> BAQUERO, 2012) o empoderamento individual é uma autoemancipação, fundada numa compreensão individualista de empoderamento, que enfatiza a dimensão psicossocial. Tal noção desenvolve-se na sociedade norte-americana, cuja cultura tem sido cooptada pelo individualismo e pelas noções individuais de progresso. Promovida por muitas das ações de organizações como agências das Nações Unidas e várias ONGs internacionais	Autoemancipação
empoderamento organizacional (BAQUERO, 2012) ou dos sujeitos	Refere à mobilização participativa de recursos e oportunidades em determinada organização. É o empoderamento gerado na e pela organização. Por exemplo: delegação do poder de decisão, autonomia e participação dos funcionários na administração das empresas, de modo que as decisões sejam mais coletivas e horizontais, visando melhorar o desempenho da organização em termos de produtividade.	Neste nível, a emancipação, geralmente se traduz como forma de cooptação, onde os sujeitos participam de uma forma superficial, na medida em que ‘almeja’ a possibilidade de todos estarem no mesmo processo de emancipação, eliminando as contradições de classe que ontologicamente definem as relações sociais no capitalismo. Assim, esse tipo pode ou não promover a emancipação política, mas nunca a humana.	Emancipação dos sujeitos (política)
empoderamento comunitário ou coletivo	Envolve um processo de capacitação de grupos ou indivíduos desfavorecidos para a articulação de interesses, buscando a conquista plena dos direitos, defesa de seus interesses e influência de ações do Estado.	Esse processo pode ou não resultar em uma emancipação humana, na medida em que mais informação e descentralização das agências estão longe de serem condições suficientes, sendo imprescindível para a emancipação humana uma concepção ligada à classe social.	Emancipação coletiva (política ou humana)

	Definição	Discussão	Neste estudo
empowerment ligado à classe social (proposto por FREIRE e SHOR, 1986 <i>apud</i>	Concebido como emergindo de um processo de ação social no qual os indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos, gerando pensamento crítico em relação à realidade, favorecendo a construção da capacidade pessoal e social e possibilitando a transformação de relações sociais de poder que se dá na relação dialética homem-mundo, num ato de ação-reflexão, isto é, se dá na práxis.	Com base na classe social, busca modificações no sistema através da práxis	Emancipação humana

A partir dessas definições buscar-se-á verificar como a categoria emancipação encontra-se apropriada tanto no ProFEA quanto nos “Coletivos Educadores” fomentados pelo Fundo Nacional do Meio Ambiente (FNMA). Ressalta-se que só será possível avaliar o caráter emancipatório de alguns convênios (CV) (113/05, 116/05, 118/05, 119/05, 122/05, 075/06, 102/06, 121/06 e 126/06), os que concluíram todas as etapas de desenvolvimento previstas pelo Edital n.º 05/2005.

“Emancipação” aparece em diversas publicações do campo das políticas públicas em Educação ambiental, geralmente, na forma de derivações do verbo emancipar (emancipado, emancipação, emancipatório). Ao longo do ProFEA, essas variantes aparecem 19 vezes. Além desse documento, na série Encontros e Caminhos, publicados pelo Ministério do Meio Ambiente, encontram-se 73 citações no primeiro volume (FERRARO Jr., 2005), 57 no segundo volume (que ainda conta com um verbete intitulado ‘EMANCIPAÇÃO’ escrito por Loureiro in FERRARO Jr., 2007) e 74 no terceiro volume (FERRARO Jr., 2014).

A análise do ProFEA permite caracterizar três ‘níveis’ de emancipação.

Tabela 8 Análise da categoria Emancipação no Documento Técnico n.º 08 que estabelece o Programa de Formação de Educadores Ambientais – ProFEA (BRASIL, 2006).

pp.	Trecho do ProFEA	Nível
9	“O desafio para esta educação passa pela emancipação de todos os sujeitos, dominados ou dominadores, explorados ou exploradores, relações em que ambos os lados têm suas subjetividades lesadas e não emancipadas ainda que se vivencie, na realidade, uma desigualdade objetiva e material”.	Autoemancipação (num mundo harmonioso)
12	“A qualidade do diálogo dentro deste coletivo tem por referencial a situação linguística ideal de Habermas, na qual os preconceitos se desinstrumentalizam, na qual impera o desejo da emancipação individual e coletiva, na qual todos se expressam buscando superar os impedimentos objetivos e subjetivos à comunicação livre”.	Emancipação sujeitos (consenso através do diálogo)
22	“Constituição e participação em Comunidades Interpretativas e de Aprendizagem: São grupos dialógicos empenhados em interpretar crítica e historicamente o contexto para conduzir à emancipação	Autoemancipação e Emancipação Coletiva (diálogo)

pp.	Trecho do ProFEA	Nível
	individual e coletiva. A proliferação de tais espaços é chave para reequilibrar as funções Regulação- Emancipação e os papéis de Estado, Comunidade e Mercado. Para Boaventura de Sousa Santos a Comunidade é o espaço da emancipação e o desvelamento promovido por Comunidades Interpretativas é fundamental para reposicionar a Comunidade enquanto força transformadora da sociedade. O desvelamento de práticas solidárias é um indicador do processo de Comunidades Interpretativas e de Aprendizagem. [...] Para que se tornem sedes produtoras da emancipação e da solidariedade as Comunidades requerem a interpretação e aprendizagem coletivas permanentes”.	
42	As comunidades de aprendizagem na perspectiva habermasiana. “São lugares da emancipação cuja medida é o surgimento de práticas solidárias (Boaventura de Sousa Santos, 2000). A plena realização das Comunidades de Aprendizagem e Qualidade de Vida contribui para a descolonização do Futuro, para a superação do ‘Utopismo automático da tecnologia’, para o resgate da comunidade (interpretativa) como base da emancipação e da significação das vidas humanas”.	Emancipação dos sujeitos

A dimensão individual, isto é, nível de autoemancipação, é frequentemente enfatizada no decorrer do documento aludindo à habilidade das pessoas adquirirem conhecimentos para agir na direção de melhoria de sua situação de vida. Funda-se na compreensão individualista de empoderamento

A emancipação dos sujeitos, gerada na e pela organização, que objetiva a delegação do poder de decisão, autonomia e a participação na administração, de modo que as decisões sejam mais “coletivas e horizontais”. A análise do objetivo do ProFEA - “Fortalecer as instituições e seus sujeitos sociais para atuarem de forma autônoma, crítica e inovadora em processos formativos, ampliando o envolvimento da sociedade em ações socioambientais de caráter pedagógico” (BRASIL, 2006, p.3), exemplifica essa emancipação no documento. Nesta tipificação, a emancipação, geralmente se traduz como forma de cooptação, onde os sujeitos participam de uma forma superficial, na medida em que ‘almeja’ a possibilidade de todos estarem no mesmo processo de emancipação, eliminando as contradições de classe que ontologicamente definem as relações sociais no capitalismo.

Enquanto a emancipação coletiva envolve um processo de capacitação de grupos ou indivíduos desfavorecidos para a articulação de interesses, buscando a conquista plena dos direitos, defesa de seus interesses e influência de ações do Estado. Mais informação e descentralização das agências estão longe de serem condições suficientes para a emancipação humana, sendo necessário a concepção ligada à classe social.

Essas diferentes tipificações ou compreensões da categoria ao longo do ProFEA também se refletem nos volumes da série Encontros e Caminhos (FERRARO Jr., 2005; 2007; 2014). Assim, sob a perspectiva da emancipação humana, analisar-se-á o processo de implantação dos nove Coletivos Educadores financiados pelo Fundo Nacional do Meio Ambiente – FNMA, Edital nº 05/2005, e identificados por Penido e colaboradores (2014) com o intuito de verificar se promoveram ou não a emancipação humana.

Pode-se concluir que o conceito “Emancipação” é apresentado de maneira fragmentada e contraditória tanto ao longo do documento técnico (BRASIL, 2006) quanto da série “Encontros e Caminhos” (FERRARO JR., 2005, 2007, 2014), que fundamentou o Programa de Formação de Educadores Ambientais. Assim, entende-se que é fundamental discernir o viés “conservador-tradicional” (emancipação política) do viés “emancipatório-transformador” (emancipação humana).

As metodologias propostas pelo documento que balizaram a política pública, assim como sua implementação pelos nove coletivos não promovem a emancipação humana. Em alguns casos, o acesso aos conhecimentos do cardápio pode permitir, ou não, à emancipação política de alguns de seus integrantes.

A escolha e o processo de formação dos educadores ambientais populares (PAP3 e PAP4) em 90% dos casos não incluíram a sua participação obrigatória em espaços públicos de consolidação dos canais de participação mais direta, como conselhos gestores, conselhos de unidades de conservação, conselhos escolares, comitês de bacia hidrográfica, se caracterizando como um processo de formação política superficial. Além disso, não se observou o fortalecimento dos grupos sociais econômica e politicamente excluídos em detrimento de benefícios a projetos governamentais e empresariais.

Com relação à participação em comitês, cinco dentre os nove coordenadores participaram de algum comitê; sendo que apenas o CV122/2005 inclui a participação nesses espaços como parte do processo formativo dos educadores ambientais populares (PAP3 e PAP4). Ressaltando-se que a participação em foros como esses, é importante no processo de formação na dimensão política, assim como humana, devendo, portanto, constar como uma das premissas no processo de implantação de qualquer coletivo que se classifique como emancipatório.

Quanto à formação do PAP3, isto é, participação equilibrada da representação dos grupos sociais no que se refere a relações de gênero, étnicas e “raciais”, nenhum dos nove coletivos apresentaram esse tipo de dado, considerando-

os 'aparentemente irrelevantes'. Nesse sentido, um programa que tem por objetivo "o equilíbrio dos poderes" (BRASIL, 2006, p.12) através da "mediação dos conflitos e construção dos consensos" (BRASIL, 2006, p. 22) e que propõe uma resolução pacífica dos conflitos, a partir do diálogo (BRASIL, 2006, p. 31), já é uma incongruência em si. A não identificação dos diferentes sujeitos apenas reforça uma visão de harmonia, negando mais uma vez as diferenças e, sobretudo, as desigualdades, desconsiderando os conflitos sociais, a luta de classes e a disputa em torno do que é público. A sociedade civil, neste caso, é concebida de modo homogêneo, como um espaço de construção de consensos sem distinguir o papel que a educação (ambiental) cumpre para cada classe ou grupo social.

No entanto, a proposta dos Coletivos Educadores transparece um "conceito" outro de conflito, desvinculado da teoria crítica, onde aparece associado à noção de divergência de ideias e posições no campo da comunicação e, portanto, desassociado da materialidade da reprodução do modelo de produção capitalista. Por isso, definir um coletivo educador como:

um grupo democrático, não hierarquizado, transparente, sempre aberto à entrada de novos parceiros, novas instituições, no qual a solidariedade e a cooperação se tornam a regra, ele também é aberto à divergência e à emergência de conflitos, fundamentais para a vitalidade e criatividade do grupo (BRASIL, 2007, pág. 19).

O fato da proposta dos coletivos abrigar o teórico Habermas, revela o seu caráter conciliador, onde os conflitos passam a poder ser resolvidos no campo da comunicação.

Em resumo são grupos que se tornam coletivos identitários, pesquisadores, críticos e ativos no seu contexto social. A qualidade do diálogo dentro deste coletivo tem por referencial a situação linguística ideal de Habermas, na qual os preconceitos se desinstrumentalizam, na qual impera o desejo da emancipação individual e coletiva, na qual todos se expressam buscando superar os impedimentos objetivos e subjetivos à comunicação livre (BRASIL, 2006, pág. 11 e 12).

Essa proposta de implantação é contrária a da educação ambiental transformadora e emancipatória enquanto política pública orientada pela Teoria Crítica (GUIMARÃES, 2006; LOUREIRO, 2006; LOUREIRO, 2007), que considera o conflito como categoria inerente à sociedade de classes marcada pelas desigualdades sociais.

A Educação ambiental, por consequência, consiste em um processo de superação de interesses contraditórios.

Não devemos apenas pensar globalmente e agir localmente como preconizam alguns. É preciso, também, percorrer o caminho inverso. [...] E não é somente pensar e agir. Educação ambiental é mudança de comportamento na relação com os outros homens [seres humanos] e com a natureza. Não é apenas um ato de razão, mas de solidariedade, de ética, de política, de negociação de interesses contraditórios (ASCERELAD, 1993, pág. 57).

Questionando-se a possibilidade de organizar processos educativos transformadores, se o que se deseja é formar educadores ambientais descolados de sua luta social, na medida em que a “união” passa a ser a referência ao invés das relações sociais e seu pertencimento a determinada classe social. Neste caso, perde-se a “oportunidade de capacitar as pessoas para trabalharem conflitos de maneira justa e humana” (LOUREIRO, 2007, p.31).

Conforme apresentado no capítulo 02, a categoria “empowerment”, não tem caráter universal, podendo ocorrer em diferentes níveis, quer se refira ao empoderamento individual, organizacional ou comunitário. É importante ressaltar que para Freire e Shor (1986) empowerment não é individual, nem comunitário, ou mesmo social, mas está ligado à classe social.

Ao longo do ProFEA a categoria, na forma verbal ou em formas derivadas, é citada apenas três vezes, todas elas associada à Teoria da Ação Comunicativa de Habermas (BRASIL, 2006, p. 14 e 43). Na série Encontros e Caminhos, a categoria encontram-se citada duas vezes no seu primeiro volume (FERRARO Jr., 2005), 19 no segundo (FERRARO Jr., 2007) e 26 no terceiro, que ainda conta mais 18 citações (e mais três ‘empower’) ao longo do verbete ‘Empoderamento (*versus* Empoderar-se)’ escrito por Tassara e colaboradores (2014).

Este último, reúne inúmeras questões relacionadas ao empoderamento, das quais destacaremos algumas. A primeira diz respeito ao uso indiscriminado da categoria no campo da educação ambiental

“educadores ambientais vem empregando, de forma prevalente, o substantivo *empoderamento* como um guarda-chuva metafórico, associando-o, de forma difusa e ambígua, à educação ambiental crítica ou emancipatória” (TASSARA *et al.*, 2014:158).

No entanto, não apenas no campo da educação ambiental, mas outras áreas também empregam esse conceito de forma ambígua. Assim, estabelece-se suas bases conceituais.

No verbete, a categoria 'empoderar-se' é compreendida a partir de Habermas. Para este, um dos elementos centrais é a ação dialógica, capaz de promover 'espaços de locução' e de reflexão/consciência sobre si frente ao mundo a partir do processo argumentativo, despontando a emancipação e o empoderar-se (TASSARA *et al.*, 2014:160).

No entanto, segundo Kaplan (2011, p.169), a compreensão de que tudo se trata de uma questão de negociação a partir do diálogo, retira a centralidade do trabalho enquanto categoria fundante do homem como ser social (concepção marxista e retomada por Lukács), atribuindo um papel determinante à esfera comunicativa, se configurando uma dualidade trabalho-linguagem. O autor considera que a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas sim de uma prática social enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas.

Nesse sentido, os autores (TASSARA *et al.*, *op.cit*) ignoram a heterogeneidade da sociedade civil é como se desconsiderassem que trabalhadores não estão em pé de igualdade com empresas e, portanto, só com o diálogo não é possível avançar nas decisões políticas em defesa do interesse público e da universalização de direitos.

O terceiro aspecto enumerado por Tassara e colaboradores (*op.cit*) é a dificuldade de verificação/observação se o processo resultou ou não num empoderamento. Primeiro, porque os educadores não têm esse poder/capacidade de empoderar ninguém (*op.cit.*, p.159), segundo devido a sua difícil determinação por se tratar de algo 'subjetivo' (*op.cit.*, p.161).

Concorda-se que é de difícil mensuração, mas, se tomar a concepção desta categoria com base na classe social, mais a consequente compreensão da centralidade de categorias como trabalho e práxis, somada a finalidade do processo ser a supressão das relações de opressão e dominação de classe, inerentes ao modo de produção capitalista, determina-se de qual empoderar-se se trata.

IV. Participação

Segundo Stotz (2009), do ponto de vista sociológico, participação é um conceito relacional e polissêmico, pois remete tanto à coesão social quanto à mudança social. De acordo com a descrição da categoria participação no capítulo 02, participação hoje é vista como uma confluência perversa entre um projeto político democratizante, participativo, e o projeto neoliberal. Conforme Loureiro:

“Participar [no projeto democratizante] é compartilhar poder, respeitar o outro, assegurar igualdade na decisão, propiciar acesso justo aos bens socialmente produzidos, de modo a garantir a todos a possibilidade de fazer sua história” (LOUREIRO, 2004, p. 14).

Assim, a noção de participação hegemônica se constitui histórica e paralelamente à reconfiguração da sociedade civil. Esta se caracteriza como um tipo de “participação solidária”, que enfatiza o trabalho voluntário e a “responsabilidade social”, numa perspectiva privatista e individualista, que substitui e redefine o significado coletivo da participação social, promovendo a despolitização da participação.

Dagnino (2004) chama atenção para o fato de que grande parte dos espaços que vem sendo abertos à participação se defrontam com situações onde o que se espera deles é muito mais assumir funções e responsabilidades restritas à implementação e execução de políticas públicas consideradas, anteriormente, deveres do Estado, do que, realmente, compartilhar o poder de decisão quanto à sua formulação.

Conseqüentemente, a participação ‘democratizante’, marcada pela “partilha efetiva do poder” entre Estado e sociedade civil, por meio do exercício da deliberação no interior dos novos espaços públicos, foi radicalmente redefinida e reduzida à gestão, com todas as implicações despolitizadoras daí decorrentes. Dagnino (2004) constata que o encolhimento das responsabilidades sociais do Estado desencadeia o encolhimento do espaço da política e da democracia, e ambas acabam limitadas ao mínimo indispensável.

No Brasil, o fortalecimento e expansão da participação social ocorrem durante a década de 1970-80, quando a sociedade civil passa a intensificar o processo de construção democrática, cujo marco formal é a Constituição de 1988 que restabelece a democracia e reorganiza os partidos. No entanto, nesse mesmo período o confronto entre o Estado e a sociedade civil cede lugar a uma aposta na possibilidade da sua ação conjunta. Isto se soma as estratégias do Estado para a implementação do ajuste neoliberal, fazendo emergir o projeto de Estado mínimo, em que este se isenta progressivamente de seu papel de garantidor de direitos,

através do encolhimento de suas responsabilidades sociais e sua transferência para a sociedade civil. Este projeto constitui o bem conhecido processo global de adequação das sociedades ao modelo neoliberal, pós-Consenso de Washington (DAGNINO, 2004).

Assim, a perversidade dos dois projetos antagônicos estaria colocada no fato de que, apontando para direções opostas e até antagônicas, ambos requerem uma sociedade civil ativa e propositiva. Para Dagnino (*op.cit*), essa coincidência em relação à sociedade civil requerida é emblemática de uma série de outras “sobreposições” no nível do discurso, referências comuns que, examinadas com cuidado, escondem distinções e divergências fundamentais.

Nessa medida, a participação, no Brasil, se define enquanto processo social que se realiza de modo tensionado e contraditório, em uma sociedade que foi constituída, historicamente, com base em uma tradição patrimonialista, assistencialista e paternalista de Estado (LOUREIRO, 2004).

A disputa entre esses projetos políticos distintos assume, então, o caráter de uma disputa de significados para referências aparentemente comuns, inclusive da própria categoria ‘participação’. Nessa contenda, os deslizamentos semânticos, os deslocamentos de sentido, são as armas principais. Dessa maneira, essa “confluência perversa” determina um obscurecimento dessas distinções e divergências, por meio de um vocabulário comum e de procedimentos e mecanismos institucionais que guardam uma similaridade significativa.

Neste tópico, pretende-se desvendar a qual projeto político (democratizante ou neoliberal) a participação do ProFEA encontra-se filiada.

A categoria “participação” apresenta-se em diversas publicações do campo das políticas públicas em Educação ambiental, geralmente, na forma de derivações do verbo participar, p.ex. participativo. Ao longo do ProFEA, essas variantes aparecem 72 vezes, em 14 delas na forma de Pesquisa-Ação-Participante, além de 80 vezes em que aparece na forma de sigla, PAP, em muitas fazendo referência aos diferentes níveis de organização em grupo (PAP1, PAP2, PAP3 ou PAP4).

Além dessas, encontram-se inúmeras citações no decorrer da série Encontros e Caminhos (FERRARO Jr., 2005, 2007, 2014). Afora as citações, o primeiro volume (FERRARO Jr., 2005) conta com três verbetes dedicados direta ou indiretamente a categoria: 1) “Participação”, escrito por Pedro Jacobi; 2) “Pesquisa Participante” de Carlos Rodrigues Brandão; 3) “Pesquisa-Ação-Participante” de Moema Viezzer. No segundo volume (FERRARO Jr., 2007) consta o verbete “Metodologias

Participativas” de Alberto Bracagioli e no terceiro volume (FERRARO Jr., 2014) o verbete “Gestão Participativa” de Nelton Friedrich.

Discutir-se-á, primeiro, o verbete “Participação” (JACOBI, 2005:231-236) disponível no primeiro volume da série Encontros e Caminhos. Escrito por Jacobi (2005), o verbete omite a conjectura neoliberal, apesar do autor associar participação à democracia e à criação de novos direitos, ressaltando diferenças entre as sociedades modernas, explicadas pelas desigualdades materiais que impedem a efetiva realização das liberdades; ainda acrescenta os déficits de formação política de opinião e a possibilidade de efetiva participação nos processos decisórios, mas não aprofunda essas questões. Desse modo, permanece na superficialidade com uma visão romântica de democratização no acesso à participação da sociedade, não radicalizando a sua crítica, apenas pincelando o assunto em dois parágrafos:

“O surgimento de políticas públicas pautadas pelo componente participativo, está relacionado com as mudanças na matriz sociopolítica através de um maior questionamento sobre o papel do Estado como principal agente indutor das políticas sociais. A noção de participação é pensada principalmente a partir da ótica dos grupos interessados e não apenas da perspectiva dos interesses globais definidos pelo Estado. O principal problema que se coloca é o de se construir uma ordem societária baseada na articulação da democracia política com a participação social, representada por uma maior permeabilidade da gestão às demandas dos diversos sujeitos sociais e políticos. Essa perspectiva abre a possibilidade de pensar a articulação entre a implantação de práticas descentralizadoras e uma engenharia institucional que concilia participação com heterogeneidade, formas mais ativas de representatividade e reforçando a reciprocidade face à dimensão de organização molecular da sociedade” (JACOBI, 2005, p.231).

As ‘mudanças sociopolíticas’ a que o autor se refere dizem respeito à implantação do modelo neoliberal, ocorrida no Brasil, principalmente, a partir da década de 1990, que, com certeza, representa maior permeabilidade da gestão, coincidindo com o estabelecimento de um Estado ‘Mínimo’, que transfere suas responsabilidades à sociedade civil ‘parceira’, muito diferente do que ele justifica no próximo parágrafo,

“A formulação mais recorrente está estruturada em torno do aprofundamento do processo democrático, e do seu impacto na ampliação da capacidade de influência sobre os diversos processos decisórios em todos os níveis da atividade social e das instituições sociais. Nesse sentido, a participação social se caracteriza como um importante instrumento de fortalecimento da sociedade civil, notadamente dos setores mais excluídos; na medida em que a superação das carências acumuladas depende basicamente da interação entre agentes públicos e privados no marco de arranjos socioinstitucionais estratégicos. A participação social se enquadra no processo de redefinição entre o público e o privado, dentro da perspectiva de redistribuir o poder em favor dos sujeitos sociais que, geralmente, a ele não têm acesso” (JACOBI, 2005, p.231-232).

Assim, dá a entender que essa participação social fortalece os setores mais excluídos, promovida através da interação entre agentes públicos e (*sic!*) privados, o que na prática é um contra senso. Jacobi finaliza

“Assim, pode-se afirmar que, apesar de alguns avanços, a participação cidadã associada a um projeto de ampliação da esfera pública depende da capacidade de cada sociedade para ampliar a institucionalidade pública e para fortalecer a comunidade cívica” (JACOBI, 2005, p.232).

Nessa última parte o termo sociedade é muito vago, conotando quase um apelo individual. Essa participação individual tida como solução, reaparece em outros trechos, como, por exemplo, quando afirma que

“O principal eixo de atuação da Educação ambiental deve buscar acima de tudo, a solidariedade, a igualdade e o respeito à diferença através de formas democráticas de atuação baseadas em práticas interativas e dialógicas. Isto se consubstancia no objetivo de criar novas atitudes e comportamentos face ao consumo na nossa sociedade e de estimular a mudança de valores individuais e coletivos” (JACOBI, 2005, p.233-234).

Ou mesmo quando coloca o fortalecimento de sujeitos cidadãos.

“O desafio da construção de uma cidadania ativa, se configura como elemento determinante para constituição e fortalecimento de sujeitos cidadãos que, portadores de direitos e deveres, assumam a importância da abertura de novos espaços de participação. Para tanto, devem ser estimuladas atividades que dentro de uma abordagem participativa reforcem a responsabilidade e o compromisso dos atores envolvidos com a problemática dos recursos naturais, a partir das relações ambientais na escola, no seu entorno, na comunidade e nas interações entre os cidadãos” (JACOBI, 2005, p.234).

Este tipo de participação foi denominado por Bordenave (1983, p.29) de “planejamento participativo”, isto é, uma espécie de participação consentida, que se caracteriza enquanto parte da ideologia, necessária, para o projeto de direção-dominância da classe dominante. Nesse tipo de participação objetiva-se manter a participação do indivíduo, porém restrita a grupos de relações sociais primárias; isto é, vizinhanças, cooperativas etc., criando a ilusão de participação política e social, porque as decisões tomadas são sem importância, já que não são responsáveis por elaborar os planos, projetos ou programas; por determinar metas, estratégias ou objetivos; tampouco por formular a micro e, menos ainda, a macro política. Isto se confirma quando Jacobi sugere práticas de cooperação horizontal.

“A premissa básica é que se amplie o capital social, sendo os cidadãos participativos, motivados a desenvolver práticas cooperativas a partir de uma concepção horizontal, que reforça o pertencimento, a reciprocidade, a confiança no outro e a atuação em redes de sociabilidade. O principal desafio de atividades de educação ambiental está associado com a capacidade de consolidar um compromisso de envolvimento e sensibilização dos diversos atores sociais nas atividades, como o caso de Agenda 21. As ações e atividades devem mobilizar o sentimento de pertencimento e estimular as comunidades a, por meio do exercício ativo de sua cidadania, caminhar rumo à sua autonomia e emancipação” (JACOBI, 2005, p.235).

No campo da Educação Ambiental, o autor começa afirmando que “O desafio que se coloca é de formular uma educação ambiental que seja crítica e inovadora, devendo ser acima de tudo um ato político voltado para a transformação social”. Mas, então, complementa: “O seu enfoque deve buscar uma perspectiva de ação holística que relaciona o ser humano, a natureza e o universo, tomando como referência que os recursos naturais se esgotam e que o principal responsável pela sua degradação é o ser humano” (JACOBI, 2005, p.233). Nessa segunda parte, ele parece não compreender que a educação ambiental crítica identifica o ser humano do qual se está falando, quem realmente são os responsáveis pela degradação e que os recursos não se esgotaram magicamente, nem estão sendo consumidos por todos igualmente; mas, pelo contrário, que estão sendo utilizados com um propósito, por uma parcela da população mais do que por outra e, sobretudo, que tudo isso faz parte de uma engrenagem maior, que visa o lucro e na qual as crises são parte inerente ao processo.

Nesse segundo momento discutir-se-á os verbetes sobre o método Pesquisa (Ação) Participante. Conforme disposto no ProFEA (BRASIL, 2006, p.12) e discutido no item 4.3.1.IV, essa metodologia soma-se a outras, como os Círculos de Cultura.

No âmbito do ProFEA a Pesquisa-Ação-Participante é renomeada para ‘Pessoas que Aprendem participando’ ou PAP (BRASIL, 2006, p.12), referenciada inúmeras vezes tanto ao longo do documento, quanto na série ‘Encontros e Caminhos’. Neste tópico, analisar-se-á três verbetes relacionados à pesquisa-ação-participante, presentes no primeiro volume da série: BRANDÃO (2005, p.257-266); TOZONI-REIS (2005, p.269-276) e VIEZZER (2005, p.277-294).

Na verdade são três verbetes para compreender o mesmo método (BRANDÃO, 2005, p.259; TOZONI-REIS, 2005, p.271; VIEZZER, 2005, p.286). Segundo Brandão (2005), independente do nome original dado à metodologia são todas alternativas participativas de investigação social, presentes no Brasil e na

América Latina, intituladas de “pesquisa participante”, ‘autodiagnóstico’, ‘pesquisa ação’⁹⁵, ‘pesquisa participativa’, ‘investigação ação participativa’”, entre outras.

Ele estabelece, então, algumas características comuns a todas, dentre as quais, destaca-se: origem na década de 1960; atuação preferencial junto a comunidades populares e posta em prática dentro de movimentos sociais populares emergentes; ausência de modelo único⁹⁶.

Essas diferentes alternativas da pesquisa participante surgem no intervalo entre a contribuição teórica e metodológica vinda da Europa e dos Estados Unidos da América do Norte, e a criação ou recriação original de sistemas africanos, asiáticos e latino-americanos de pensamentos e de práticas sociais. Brandão (2005) nos alerta que não é raro que uma abordagem que se autoidentifica como “dialética” empregue, na prática, procedimentos formais e quantitativos próprios a abordagens metodológicas de cunho neopositivista. Deve-se, pois, atentar, visto que se observa hoje em dia uma grande variedade de alternativas de pesquisa participante.

Segundo o autor, a categoria totalidade⁹⁷, por exemplo, aparece com duplo sentido nas propostas originais das pesquisas participantes. Apresentando-se tanto como algo historicamente aberto às ideias holísticas e transdisciplinares dos “novos paradigmas” e seus preceitos de totalizações complexas, quanto identificando seus fundamentos originais como direta ou indiretamente marxistas e relacionados em vários documentos como “abordagem dialética”. Assim, não se reconhece hoje em dia uma tendência única ou dominante, uma única teoria, um único método de trabalho e nem mesmo um único horizonte de ação social.

No entanto, o ponto de partida ideológico defendido pelo autor é claro. Sendo possível, inclusive, encontrar pontos de aproximação entre a sua compreensão de pesquisa participante e os Círculos de Cultura de Paulo Freire, como, por exemplo: centralidade na perspectiva da realidade social concreta; valorização da dimensão

⁹⁵ Segundo Roberto Jarry Richardson (disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/53078234/PESQUISA-PARTICIPANTE-E-PESQUISA-ACAO>) as origens desse conceito remontam a década de 1930, Kurt Lewin, chegando à América Latina apenas na década de 1960. Segundo este autor, Thiollent diferencia a pesquisa-ação da pesquisa participante, apesar de ambas almejarem ser alternativas à pesquisa convencional. O autor ainda identifica limitações relacionadas ao processo de implementação dessas metodologias.

⁹⁶ Brandão e Borges (2007) (disponível em: http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/a_pesquisa_participante_um_momento_da_educacao_popular.pdf) explicam como elas se originam e reelaboram diferentes fundamentos teóricos e diversos estilos de construção de modelos de conhecimento social através da pesquisa científica. Não existe na realidade um modelo único ou uma metodologia científica própria a todas as abordagens da pesquisa participante” [onde abre essas aspas?]

⁹⁷ Neoliberalismo (positivista) percebe a totalidade enquanto soma de individualidades, ao invés de observar a formação social historicamente construída pelas classes sociais (suas lutas) e estruturas, independente da vontade de indivíduos ou grupos isolados.

histórica (que deve estar sempre e inevitavelmente presente); busca de unidade teoria-prática⁹⁸; incorporação e integração de agentes populares; compromisso social, político e ideológico com a comunidade e pessoas e grupos humanos populares, assim como com as suas causas sociais ligada às classes populares, e, portanto, não neutra.

Tozoni-Reis (2005), sob o viés da Educação Ambiental crítica, transformadora e emancipatória, compreende este método como processo coletivo, dinâmico, complexo e contínuo de conscientização e participação social que articula a dimensão teoria e prática, comungando da compreensão de Brandão (2005) sobre as possibilidades da metodologia da pesquisa-ação-participativa.

Diferentemente dos dois autores, Viezzer (2005), em seu verbete “Pesquisa-Ação-participante: Origens e Avanços” enfoca a origem da metodologia, relacionada, principalmente, ao movimento internacional, sobretudo a partir do Simpósio Mundial sobre Pesquisa-Participante (1977) e de pesquisas estrangeiras como as desenvolvidas na década de 1970 pela Universidade de Brighton/Sussex em relação à observação-participante (posteriormente evolui para a pesquisa-participante), assim como aos movimentos organizados pelo Conselho de Educação de Adultos para a América Latina – CEAAL, na década de 1980, através do 3º Encontro latino-americano sobre pesquisa-ação-participante realizado em Piracicaba/SP.

Ao longo do verbete, a autora traz alguns elementos que ‘flertam’ com a educação ambiental crítica, por exemplo, classe, intelectual orgânico (op.cit., p. 282), crítica da história (op. cit., p. 288). No entanto, o uso dessas categorias isoladamente descaracteriza sua ligação com o movimento social proposto por Marx e por Gramsci, onde a revolução social é a meta a ser atingida.

Além disso, Viezzer justifica e critica rapidamente o papel central das ONGs no processo de implementação dessa metodologia no Brasil (op. cit., p.281), mas não há um claro posicionamento ideológico, embora censure esse tipo de comportamento (op. cit., p. 281).

Com relação ao papel das ONGs, Viezzer não menciona na sua crítica a relação entre o seu crescimento acelerado, relacionado à emergência do chamado Terceiro Setor e das Fundações Empresariais, e o novo papel desempenhado por essas entidades, assim como não menciona o processo de marginalização, quiçá

⁹⁸ Tozoni-Reis (2005:272) esmiúça “os participantes deixam de ser “objetos” de estudo para serem pesquisadores, produtores de conhecimentos sobre sua própria realidade”.

“criminalização” dos movimentos sociais, o que vem reforçando a tendência mundial do movimento chamado de “onguização” (DAGNINO, 2004).

Assim, abstrai as relações entre Estado e ONG. Estas últimas dotadas de competência técnica e inserção social são tidas como interlocutores “confiáveis”, e, portanto, são vistas como parceiros ideais pelos setores do Estado empenhados na transferência de suas responsabilidades para o âmbito da sociedade civil. Nota-se a transferência material e intelectual, como destacado do verbete escrito por Viezzer, concluindo-se que a metodologia implementada no ProFEA foi adaptada da pesquisa participante e então absorvida pelo MMA a partir da proposição de uma ONG

“Nessa época [pós Rio92], o Instituto ECOAR para a Cidadania⁹⁹ começou a utilizar a PAP como parte constitutiva de sua metodologia de trabalho [mais tarde] o ProNEA/MMA dá um salto qualitativo em relação ao conceito e prática da metodologia PAP no contexto da Formação de Educadores e Educadoras Ambientais: estudo, coleta e análise de dados, prática de aprendizagem e ensino, tornam-se componentes da PAP conduzida inicialmente por um coletivo facilitador (PAP1), Coletivos Educadores (PAP2) de novos coletivos que se ampliam (PAP3, PAP4), cada qual com dinâmicas diferentes de acordo com as metas a serem atingidas e o grau de envolvimento das educadoras e educadores envolvidos” (VIEZZER, 2005, p. 283).

O predomínio de ONGs, expressa a difusão do modelo neoliberal, pois responde às exigências do processo de implementação do Estado gerencial, assim como representa uma forma de distanciamento político dos movimentos sociais. Portanto, o projeto neoliberal opera não apenas com uma concepção de Estado, mas também com uma concepção minimalista tanto da política como da democracia. Minimalista porque restringe não apenas o espaço, a arena da política, mas seus participantes, processos, agenda e campo de ação.

Com relação ao salto qualitativo, a proposta atual ProNEA amplia o raio de atuação, pois a maioria das iniciativas anteriores limitava-se a grupos menores.

“A introdução da metodologia PAP concebida pelo ProNEA representa, neste sentido, um grande avanço [...] Representa também uma iniciativa facilitadora do compromisso que deve articular universidades, órgãos públicos, empresas, igrejas, organizações da sociedade civil e cidadãos/ãos da região em relação à necessidade de, juntos, ‘desvendar a realidade para transformá-la’ em função da melhoria da qualidade do ambiente e de vida de todos os seres que compõem ‘a comunidade de vida’, conforme os princípios e valores para um futuro sustentável” (VIEZZER, 2005, p.284).

⁹⁹ Fundado no ano de 1992, o Instituto ECOAR para a Cidadania é uma OSCIP, organização da sociedade civil de interesse público, sediada na cidade de São Paulo (disponível em: <http://www.ecoar.org.br/web/pag.php?id=26>)

Agora, através de parcerias, amplia o seu campo de ação, no entanto, apesar de qualificar como um elemento positivo, a autora não aprofunda a discussão, não prevendo as reais consequências para as classes dominadas, chegando a propor o 'Desenvolvimento de sinergia de interesses entre atores sociais' (VIEZZER, 2005:287).

V. Autonomia

No capítulo 02, a categoria autonomia foi historicizada, sendo compreendida de duas maneiras: 1) autonomia de classe, quando o trabalhador pensa seu processo conscientizando-se de sua condição de expropriação e dominação e 2) autonomia 'neoliberal', ou relativa, ou de mercado apropriada de diversas formas, tanto equivalente à soberania do indivíduo no mercado, quanto como sinônimo de autonomia individual, política ou financeira, ou mesmo de participação social; representando assim a "autonomia" de uma enorme variedade de grupos organizados em torno de demandas específicas¹⁰⁰. A autonomia neoliberal cria uma aparência de participação democrática e logra cooptar direções de movimentos populares.

No ProFEA a palavra 'autonomia' aparece três vezes e diversas vezes ao longo dos artigos da série 'Encontros e Caminhos'. No primeiro volume 25 vezes, oito dessas correlacionada à categoria emancipação (FERRARO Jr., 2005). No segundo volume 20 vezes (FERRARO Jr., 2007) e no terceiro 21 vezes (FERRARO Jr., 2014). No entanto, nenhum verbete é dedicado a sua definição.

No Apêndice 2 encontram-se elencados os trechos presentes ao longo da série Encontros e Caminhos (FERRARO Jr, 2005; 2007; 2014) em que a categoria aparece. É importante ressaltar que algumas citações foram desconsideradas, por dois motivos: 1) quando autônomo ou autonomia aparece como sinônimo de independente; 2) nos casos em que o termo aparece mais de uma vez no mesmo verbete buscou-se selecionar a ou as citações mais significativas.

Analisando os trechos, conclui-se que a categoria vem sendo apropriada por diferentes correntes ideológicas, sendo que pouquíssimos autores identificam sua orientação teórica.

¹⁰⁰ Fontes (2010:238). livro 'O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história' disponível em <http://www.acervo.epsjv.fiocruz.br/beb/textocompleto/mfn13722>

Dentre os verbetes listados no apêndice, destacam-se, para o entendimento desta categoria no ProFEA, duas vertentes principais: uma que ‘prega/defende’ a categoria como sinônimo de autonomia do indivíduo ou dos sujeitos (SILVA, 2005; TONSO, 2005; RAIMUNDO & OLIVEIRA, 2007; MOUSINHO, 2007; SCHRER-WARRER, 2007), e outra que a compreende no sentido de classe ou dos grupos subalternos (GUIMARAES, 2005; TASSARA & ARDANS, 2005, 2014; RUSCHEINSKY, 2007; QUINTAS, 2007; LOUREIRO, 2007, LIMA, 2007; COSTA & SOARES, 2014). Ressalta-se que a definição de autonomia presente no Edital (2005:14), condiz com a sua primeira apropriação.

Jacobi e Monteiro (2007) dissertam sobre a questão de autonomia de Estado no âmbito do capital. Leher (2000) identifica esse processo de maior autonomia, difundido pelo Banco Mundial e pelos governos neoliberais, enquanto processo de descentralização e municipalização na busca pela eficácia e pela eficiência. Isto é, uma suposta democratização do Estado através da ampliação da participação da comunidade, visto que, na prática, essa forma de efetivar a participação se dá através do estabelecimento de parcerias, preferencialmente, com as entidades chamadas de “terceiro setor”.

Nesse processo de ampliação do Estado, chama atenção o fato de que muitas ações educadoras que anseiam transformar, muitas vezes ignoram o mosaico e a complexidade situacional da realidade, apenas reproduzindo o conjunto de ideologias e discursos fundamentados na concepção hegemônica.

VI. Inclusão Social

Apesar da categoria inclusão social só aparecer uma vez no ProFEA (BRASIL, 2006:8), na política pública em que este programa se baseia (ProNEA) encontra-se citadas algumas vezes¹⁰¹, além da série Encontros e Caminhos.

Ademais, a categoria aparece no item 7.1 do edital associada à participação como um dos princípios gerais a serem observados no processo de implantação dos coletivos (como demonstrado no item I). A análise dessas categorias aponta que ambas vêm sendo empregadas de forma ambígua e confusa, em geral associadas à descrição de fenômenos, processos ou grupos sociais completamente distintos (OLIVEIRA, 2002; DEMO, 1998).

¹⁰¹ No documento Programa Nacional de Educação ambiental - ProNEA (BRASIL, 2005) a categoria Inclusão Social encontra-se nas páginas 34, 40, 48 e a categoria exclusão social nas páginas 17, 18.

A inclusão, sob a ótica marxista, é compreendida enquanto relação dialética exclusão-inclusão, onde a sociedade inclui o trabalhador alienando-o de seu esforço vital, formando um par indissociável, que se constitui na própria relação. Nesta concepção, a exclusão perde a 'ingenuidade' e se insere enquanto estratégia histórica de manutenção da ordem social (SAWAIA, 2001).

O viés neoliberal focaliza a exclusão e os excluídos criando políticas de assistência (e, recentemente, as conhecidas ações afirmativas), medidas sociopolíticas paliativas e pontuais para lutar contra a exclusão, além de delimitar zonas de exclusão e de excluídos. Nessa medida, esse viés retira da questão a potência política. Quando aplica o conceito de exclusão está, na verdade, falando de outra coisa, como vulnerabilidade, expulsão, precarização ou marginalização. Sentidos ligados à privação da população de direitos conquistados, o que enfraquece e obscurece politicamente a questão (LOPES, 2009).

Como no caso da autonomia, a categoria inclusão social também não tem um verbete. Buscou-se, então, construir uma tabela (Apêndice 3) para analisar os trechos da série Encontros e Caminhos que contêm citações de inclusão e/ou exclusão social.

Para os verbetes que continham mais de uma citação, selecionou-se o trecho mais significativo, onde a 'relação dialética exclusão-inclusão' (viés marxista) é clara, e outros onde se observam diferentes apropriações, numa perspectiva neoliberal de compreensão da categoria.

A categoria foi citada por 16 verbetes diferentes ao longo da série 'Encontros e Caminhos'. No entanto, em três¹⁰² não foi possível identificar a perspectiva que se filiam, os outros 13 encontram-se listados no Apêndice 3. Os trechos destacados demonstram que as duas concepções da categoria encontram-se igualmente representadas em todos os volumes da série Encontros e Caminhos (FERRARO Jr., 2005, 2007, 2014), o que pode confundir mais do que clarear leitores distraídos, permitindo que o leitor ignore os gestos das políticas inclusivas via mercado, que reproduzem uma lógica de acumulação do capital.

VII. Sustentabilidade

Esta categoria, no ProFEA, encontra-se definida no fascículo de Leila da Costa Ferreira (pp. 315-321), na série Encontros e Caminhos (2005). A autora

¹⁰² Bracagioli (2007:232; 234), Friedrich (2014: 201) e Ruscheinsky (2007:24).

coloca que “entre os inúmeros conceitos de sustentabilidade [...] elaborados [...] o que se pretende é, então, encontrar os mecanismos de interação nas sociedades humanas que ocorram numa relação harmoniosa com a natureza” (p. 315, grifo nosso). Apesar de apontar a definição do Relatório Brundtland (1987) como problemática, ela não descarta a possibilidade da solução ser uma sustentabilidade baseada no desenvolvimento tecnológico associado, ou não, à intervenção política para manutenção do estoque de ‘capital natural’ (p. 318). Concluindo que

“uma sociedade sustentável é aquela que mantém o estoque de capital natural ou compensa pelo desenvolvimento do capital tecnológico uma reduzida depleção natural, permitindo assim o desenvolvimento das gerações futuras. Numa sociedade sustentável o progresso é medido pela qualidade de vida (saúde, longevidade, maturidade psicológica, educação, ambiente limpo, espírito comunitário e lazer criativo) ao invés de puro consumo material” (FERREIRA, 2005:319).

No segundo volume da coleção (2007), Roberto Guimarães, nos artigos ‘Ética e as dimensões sociais da sustentabilidade’ (2007:183-194) e ‘Indicadores territoriais de sustentabilidade’ (2007:195-208), adota a defesa de um ‘novo’ paradigma de desenvolvimento, o *desenvolvimento humano sustentável*. O autor critica o desenvolvimento como sinônimo de crescimento econômico ou progresso (p.189), enfocando um viés humanista (p.186), e incluindo no conceito de sustentabilidade o viés ambiental, político, social, cultural e ético (p. 197). Mas, quando dispõe sobre o Estado, ainda que disputando espaço com outras instituições, ele o percebe como neutro e essencial para a defesa do interesse de todos (p.191).

No mesmo volume, segundo Guimarães (2007, p.201), mensurar a “sustentabilidade requer valores como democracia, transparência, participação e solidariedade”. Para alcançar o desenvolvimento requerido compõe uma matriz contendo as dimensões territoriais de sustentabilidade tendo como principal objetivo “educar a comunidade para que assuma as rédeas do seu próprio desenvolvimento”, propondo em primeiro lugar que seja realizado um levantamento dos ‘capitais’ (natural, construído, humano, social e institucional) presentes na comunidade/território.

Deste modo, as visões de Guimarães (2007) e Ferreira (2005), nesses artigos, embora incluam algumas das limitações e críticas à definição internacional, não refutam a possibilidade de uma sustentabilidade na lógica do capital.

Contraditoriamente, o artigo 'Responsabilidade Socioambiental e Sustentabilidade', de Gustavo F da Costa Lima (2007, p.333-343), defende uma posição crítica com relação aos conceitos de crise, sustentabilidade e Estado.

Assim, ao longo dos verbetes intitulados 'sustentabilidade' observa-se que os autores, predominantemente, compreendem que esta pode ser alcançada concomitantemente ao desenvolvimento do capitalismo.

Portanto, pode-se concluir que, apesar do ProFEA afirmar que na série Encontros e Caminhos encontrar-se-ia esta categoria definida, não é isso que se constata. Na prática, todas as suas formas de apropriação estão presentes, variando de acordo com o autor/verbeta escolhido, o que acaba por validar todas as posições políticas, como se estas pudessem conviver na mesma política pública.

Então, o programa não se apresenta como neutro, mas, sim, confuso, abarcando todas as possibilidades, sem demarcar as diferenças, cabendo a cada um escolher a sua posição; o que pode perpetuar a perspectiva do senso comum.

A admissão de que tudo é possível redundando numa posição perversa, pois, ao transferir a responsabilidade para o indivíduo e ao mesmo tempo tratar a política pública como neutra, onde todos os interesses podem ser contemplados, ignora o caráter público da política e a garantia do que é bem comum, sobretudo em uma sociedade desigual onde isto só é possível definindo-se prioridades políticas.

VIII. Conflitos e Conflitos socioambientais

A percepção de que os problemas ambientais decorrem dos conflitos entre os interesses privados e o bem coletivo é central para o desenvolvimento de qualquer ação no campo da educação e do meio ambiente, e, portanto, para o questionamento das causas profundas da crise ambiental.

Desta forma, apesar do conflito socioambiental não se encontrar elencado no ProFEA enquanto conceito fundamental, entende-se que esta categoria é inerente ao processo de implementação do sistema capitalista, onde a expropriação e sobre-exploração, tanto dos trabalhadores quanto dos recursos naturais, gera situações de conflito que não são passíveis de serem resolvidas através do diálogo. Assim negar ou subtraí-las resulta na prestação de um serviço a favor de uma compreensão única, hegemônica e neoliberal.

Segundo Leroy e Pacheco (2005:132):

“Em contraposição e, ao mesmo tempo, dando continuidade a esse raciocínio, vale salientar que exatamente o conflito - tão temido por uns, tão criticado por outros – é parte essencial e substancial para a constituição da democracia. A todo custo, as elites e os que exercem a dominação ideológica sobre o mundo buscam instaurar a “democracia do consenso”.

No ProFEA a palavra conflito aparece duas vezes, na primeira

“A ideia da participação de todas (os) não significa harmonia ou ausência de **conflito**, mas sim a busca da democratização da sociedade, do controle social do Estado contribuindo para a superação da desigualdade socioeconômica e política historicamente construídas em nosso país” (BRASIL, 2006:15).

E

“O desafio é fazer com que a participação nesses foros e colegiados seja um processo educador, de participação, representação, compartilhamento de percepções e visões, cooperação, mediação de **conflitos** e construção de diálogos e entendimentos” (BRASIL, 2006:21).

Note-se que, em ambas, conflito encontra-se relacionado à participação, vinculado à democratização, ou a sua mediação.

Ao longo da série ‘Encontros e Caminhos’, o termo aparece 25 vezes no primeiro volume, 93 vezes no segundo e 121 no terceiro. Podendo-se destacar, a partir da sua quantificação os verbetes Conflitos (2007, p.71-85) e Conflitos Ambientais (2014, p.49-64), ambos escritos por Marco Malagodi, assim como os escritos por Ruscheinsky (2007), Quintas (2007) e Abdala (2014). Malagodi (2007; 2014) historiciza e explicita a centralidade da categoria conflito na lógica do capital. É interessante como o autor, especialmente no primeiro verbete, lança perguntas reflexivas sobre consensos ou sentidos comuns presentes em nossa sociedade.

Ruscheinsky (2007), assim como Malagodi, compreende a centralidade da categoria e aprofunda sua análise no processo de construção democrática, onde atores diversos disputam, atentando para o fato de que a multiplicação de fóruns setoriais, por pressão da sociedade civil, não representa de imediato uma democratização do Estado como esfera pública. Quintas (2007) reforça, que quando a disputa na sociedade se dá por recursos ambientais o conflito torna-se institucionalizado, isto é, regido pela legislação ambiental. Portanto, o Estado, ao praticar a gestão ambiental, media disputas pelo acesso e uso de recursos em nome do interesse público, numa sociedade complexa na qual o conflito é inerente à sua existência.

O verbete de Abdala (2014) se diferencia dos demais, na medida em que enfoca o conflito sob a ótica da moderação. Não nega diferenças de interesses, organizados em público, privado e social. Prega o diálogo e a confiança como chaves para um desenvolvimento sustentável. Defendendo, assim, a moderação enquanto “metodologia que atende a necessidades de grupos de múltiplos atores para facilitação de seus diálogos e ações coletivas.

A análise da série demonstra a desvinculação do “conceito” de conflito em relação à teoria crítica, estando associado à noção de divergência de ideias e/ou posições no campo da comunicação, dissociado da materialidade da reprodução do modelo de produção capitalista; assim como a sua vinculação aos problemas socioambientais mais graves, na medida em que expressam a resistência e a mobilização em situações que envolvem disputas políticas e simbólicas.

Desta forma, esta categoria, assim como as outras examinadas neste capítulo, abarca as inúmeras concepções.

Se, por um lado, observa-se a apropriação de Habermas como conciliador, resultando numa proposta de resolução de conflitos através da comunicação e do diálogo, tanto no ProFEA quanto em Abdala (2014).

“Em resumo são grupos que se tornam coletivos identitários, pesquisadores, críticos e ativos no seu contexto social. A qualidade do diálogo dentro deste coletivo tem por referencial a situação linguística ideal de Habermas, na qual os preconceitos se desinstrumentalizam, na qual impera o desejo da emancipação individual e coletiva, na qual todos se expressam buscando superar os impedimentos objetivos e subjetivos à comunicação livre” (BRASIL, 2006, p.11 e 12).

Por outro, a categoria também é compreendida como inerente à sociedade de classes, marcada pelas desigualdades sociais, conforme se observa no texto do QUINTAS (2007, p.135).

“Gestão ambiental pública, aqui entendida como processo de mediação de interesses de conflitos (potenciais e explícitos) entre atores sociais que agem sobre os meios-físico-natural e construído [...] esse processo de mediação define e redefine [...] os modos como os diferentes atores sociais, através de suas práticas, alteram a qualidade do meio ambiente e se distribuem na sociedade”.

4.3.2. Materialização do ProFEA

No decorrer deste capítulo, busca-se deslindar a concepção ideológica do ProFEA, através da análise de categorias e metodologias centrais do programa.

Concluindo-se que a base teórico- conceitual - metodológica presente no documento, que por sua vez baseia-se na série Encontros e Caminhos, abarca múltiplas visões. O que, segundo Tristão, é intrínseco à própria educação ambiental.

“Algumas palavras com sentidos conceituais polissêmicos, como natureza, participação, solidariedade, cooperação, autonomia, interdisciplinaridade e, mais recentemente, sustentabilidade, transdisciplinaridade e transversalidade, fundamentam a Educação ambiental e fazem parte de seu léxico ou de sua rede semântica” (TRISTÃO, 2005, p.251).

No entanto, entende-se que a ausência de um posicionamento claro do programa, ou pelo menos da explicitação da existência da disputa político-ideológica somada à apresentação alheatória de todas as possibilidades acaba cumprindo um papel, identificado por Guimarães como armadilha paradigmática, isto é “um período de crise de identidade” vivenciada pela Educação ambiental brasileira (LAYRARGUES, 2012:1).

Além das consequências descritas por Guimarães, uma política pública que, ilusoriamente, atende a todos acaba por reafirmar e reproduzir as compreensões hegemônicas.

Assim, o ProFEA e a série Encontros e Caminhos refletem o campo em disputa, mas sem explicitar a disputa. Chama atenção a contracapa do terceiro volume da série (FERRARO Jr., 2014) que faz referência, de forma bastante vaga, ao cenário atual.

“Esta publicação reflete a opinião pessoal dos autores, tendo os mesmos responsabilidade exclusiva sobre o conteúdo e as opiniões emitidas, que não convergem necessariamente com a posição oficial da ITAIPU ou do MMA. Compete aos beneficiários responsabilizar-se por quaisquer danos ou perdas eventuais resultantes da distribuição desta obra, por quaisquer dos partícipes, isentando a ITAIPU e o MMA de qualquer responsabilidade. O propósito desta iniciativa é incentivar o debate aberto e democrático de ideias” (BRASIL, 2014:3).

No entanto, a referência é no sentido de desresponsabilizar-se, isentando-se de um posicionamento, o que é bastante controverso já que se encontra determinado no Documento Técnico – ProFEA que a série é a base para a compreensão das categorias dispostas no programa.

Independente dessa outra ‘aparente confusão’, esse tópico busca compreender a materialização do ProFEA, através da análise dos coletivos financiados pelo Edital FNMA no 005/2005.

Ressalta-se que a conjuntura de construção e implementação dos coletivos está imersa: 1) em uma situação macropolítica confusa, isto é, com o campo em disputa e 2) em fragilidades, devido à divergência de informações (teoricamente 22 convênios foram firmados, só sendo possível identificar 17 e, na prática, apenas dez são estabelecidos) e devido a problemas infraestruturais (falta de acompanhamento do processo por parte do governo e atraso no repasse da verba) (fragilidades destrinchadas no item 4.2.2).

Este panorama se complexifica ainda mais quando se observa que, dentre as condições obrigatórias exigidas pelo Edital, muitos parâmetros são abstratos e que o programa não tem um sistema claro de avaliação e acompanhamento, o que, praticamente, inviabiliza um método avaliativo mais criterioso.

Assim, não foi possível esgotar esta análise, cujo objetivo era proporcionar aos que pensam política pública em educação ambiental no âmbito nacional uma reflexão sobre a pertinência e coerência deste programa.

Com relação aos princípios exigidos pelo Edital os item 07 do Edital e subitens 7.1/ 7.2 encontra-se uma lista de princípios gerais a serem seguidos pelos coletivos. Tomando-se essa lista como ponto de partida buscou-se examinar o processo de apropriação e compreensão desses princípios. É importante distinguir que os pré-requisitos de ordem administrativa não serão analisados (Tabela 9).

Tabela 9 Itens do Edital nº 05/2005 não analisados e justificativas correspondentes

Item 7.1 do Edital FNMA no 05/2005- Princípios Gerais a Serem Observados	Por que o item não foi analisado?
b) cooperação interinstitucional: viabilizar amplo intercâmbio (técnico, operacional e administrativo) entre as instituições parceiras na elaboração e condução das ações, assim como na aplicação dos recursos financeiros disponíveis, por meio do próprio Coletivo Educador;	Porque trata-se de um pré-requisito para firmar o convênio.
c) diálogo de saberes: as atividades de formação de educadores deverão incorporar as diferentes formas de saber, em toda a sua diversidade, de forma dialógica, considerando as experiências e os conhecimentos de todos os envolvidos, educadores, técnicos, gestores, comunidades e instituições locais e regionais. Esta condição está referenciada enquanto eixo metodológico denominado “cardápio de aprendizagem”;	O que são Formas de saber? O que está sendo considerado dialógico? Como comprovar que isso aconteceu? Quais critérios tornariam esse diálogo satisfatório? Qualquer um? Por sua amplitude não é possível de ser analisado.
i) constituição de comunidades interpretativas e de aprendizagem: organização dos educandos em grupos que se solidarizam em seus processos de formação promovendo reflexão, interpretação crítica e ação individual e	A definição do que é e o que se espera da comunidade interpretativa é muito genérica, pois todo e qualquer grupo preenche os requisitos, por conseguinte, não é possível de ser analisado.

Item 7.1 do Edital FNMA no 05/2005-Princípios Gerais a Serem Observados	Por que o item não foi analisado?
coletiva sobre a realidade partilhada;	

7.2 Aspectos obrigatórios a serem contemplados - do Projeto “Para concorrer aos recursos previstos neste edital o projeto deve...”	Justificativa de por que os itens descritos não foram avaliados
Instituições do poder público e sociedade civil organizada – “ser apresentado por um conjunto de instituições (proponente e parceiras) que envolva, de forma significativa, entidades do poder público e da sociedade civil organizada, “atuantes em sua área de abrangência”.	Conforme o Documento Técnico nº 8 (ProFEA) é condição para o desenvolvimento a formação de parceria, preferencialmente, da maior diversidade possível. A partir da leitura dos projetos, todos os convênios têm a participação de pelo menos uma ONG ou Associação Privada, como esperado. Além de alguma instituição pública, dentre estas o mais comum é encontrar representantes da esfera municipal, das secretarias de Meio Ambiente ou Educação ou a própria prefeitura.
Estar em consonância com ProNEA e ProFEA – “estar em consonância com o ProNEA e com o Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais da DEA/MMA”.	Pré-requisito, condição <i>sine qua non</i>
Prever recursos orçamentários para participação de curso de formação em Brasília.	Pré-requisito, condição <i>sine qua non</i>

7.2 Aspectos obrigatórios a serem contemplados - Da instituição proponente ou parceiras	Justificativa de por que os itens descritos não foram avaliados
Apresentar carta de adesão que comprove as parcerias;	Pré-requisito, condição <i>sine qua non</i>
Comprovar infraestrutura física para a gestão do projeto;	Pré-requisito, condição <i>sine qua non</i>
Apresentar equipe multidisciplinar, preferencialmente multi-institucional, com experiência profissional em Educação ambiental, Educação Popular, Formação de Educadores e/ou Processos Participativos. ASSIM COMO Apresentar a área de atuação das instituições e o histórico com a formação de educadores, professores e/ou agentes sociais, contendo o número de pessoas formadas, anos de atuação e modalidade de ensino (ex. oficina, curso, mestrado).	A informação sobre a formação dos coordenadores nem sempre consta no projeto ou mesmo nos relatórios enviados. No entanto, mesmo que constasse, quais os critérios utilizados para se considerar uma equipe multidisciplinar?

Os outros itens encontram-se analisados nos tópicos a seguir (I ao XI).

I. Item 7.1 a do Edital: Participação e Inclusão social

Esse item engloba duas das categorias analisadas. Com relação à participação conclui-se que, no principal verbete (JACOBI, 2005) dedicado a categoria, ela é vista sob uma visão romântica de democratização no acesso à

participação da sociedade e Jacobi não radicaliza a sua crítica. A segunda, inclusão social, ao contrário da primeira (citada 79 vezes) é mencionada apenas uma vez no ProFEA, e algumas vezes no ProNEA.

A análise dessa dupla categoria inclusão-exclusão aponta que essa vêm sendo empregadas de forma dúbia. Na medida em que as duas concepções dessas categorias (relação dialética exclusão-inclusão' no viés marxista e as apropriações numa tendência neoliberal de compreensão da categoria) encontram-se igualmente representadas ao longo dos volumes da série Encontros e Caminhos. Observa-se ao longo da série que ambas não estão claramente definidas, dificultando o processo de análise.

No edital, 'participação e inclusão social' são assim compreendidas:

“garantir, em todas as fases do projeto, a participação democrática dos sujeitos e instituições envolvidos; o Coletivo Educador deve se constituir enquanto um grupo aberto à entrada de novos grupos ou instituições que se interessem por contribuir com a Educação ambiental no território” (EDITAL, 2005: 13-14).

Esta caracterização é vaga, mas definição elucidada que se trata de uma participação e inclusão descoladas de classe social, ou dos mecanismos excludentes e expropriantes inerentes ao capital, numa visão de que a simples existência de um espaço em que todos possam contribuir e trocar basta para emancipar e transformar a realidade.

Portanto, o documento descreve as categorias de forma simplificadora, além de não estabelecer parâmetros objetivos que permitam avaliar se o processo de participação e inclusão foi ou não democrático. O único indício de análise quali ou quantitativa encontrado foi no item P2. 2, “Multissetorialidade das parcerias estabelecidas”, da Ficha de Avaliação.

Então, a partir da interpretação da definição presente no edital, estabeleceram-se dois possíveis parâmetros: 1) verificar se o número de instituições parceiras aumentou e 2) se a seleção dos integrantes do PAP3 prioriza a diversidade social.

A análise da documentação arquivada no FNMA evidencia que todos os convênios firmados enviaram um projeto, no qual se encontram os termos de adesão que determinam colaboração entre a instituição proponente e as instituições parceiras presentes na região, condição *sine qua non* do ProFEA.

Assim, dentre os nove convênios que cumpriram todas as etapas de implementação, em apenas dois verifica-se a diminuição do número de instituições participantes.

O aumento do número de instituições, na maior parte dos casos, justifica-se, pois o envio dos projetos é anterior à formalização de várias parcerias, especialmente, pelo receio por parte das instituições proponentes de não aprovação dos projetos enviados. Na grande maioria (seis de nove convênios), observa-se um aumento do número de parcerias estabelecidas. Sendo que apenas um projeto relata que, apesar do aumento, estas parcerias não atuaram como o esperado, sobrecarregando a instituição proponente.

Além do número de instituições que formalmente constituíram o PAP2, alguns coletivos ainda criaram termos de compromisso ou outras formas de participação, que juridicamente não se caracterizam como parceria, mas que permitem um aumento do número de instituições envolvidas na implementação de cada coletivo educador.

Desta forma, o uso do parâmetro aumento numérico de parcerias é questionável, pois, na prática, não se mostra significativo visto que a maior parte das parcerias só irá se firmar depois do início da implantação dos coletivos.

É importante salientar que a falta de compromisso quanto aos prazos para o envio da verba, em alguns casos refletiu numa rearticulação das parcerias, inclusive, passando por mudanças de prefeitura e novos acordos, o que onera e atrasa o processo.

Com relação à inclusão social, em três dos nove projetos implementados não há especificação do processo de seleção dos integrantes do PAP3. Apesar de cinco explicitarem a diversidade e elencarem diferentes grupos da região, identificando os possíveis sujeitos.

No que concerne às informações dos relatórios das instituições conveniadas, elas se encontram dispersas e desorganizadas, dispostas ao longo dos relatórios parciais ou finais, o que dificulta a interpretação e localização de informações relevantes. Possivelmente, isto é consequência da falta de divulgação/disponibilização por parte do governo (FNMA e/ou MMA) de qualquer tipo de especificação de molde, ficha, enquadramento ou modelo, tornando o processo de acompanhamento e implantação da própria política inviável, ou, no mínimo, mais demorada.

Convém acentuar que esses instrumentos assim como as normas não são elementos 'castrativos' da criatividade, mas asseguram o caráter público e a possibilidade de acompanhamento e análise. Assim, o estabelecimento de procedimentos que facilitem o acompanhamento do governo, frente ao volume de dados e relatórios, é essencial para uma política pública, sobretudo aquelas de âmbito nacional, pois, não basta promover a política, há que avaliá-la. Isto é, fazer um balanço é parte essencial para poder prosseguir.

Dos 16 projetos iniciados, sete não formaram educadores ambientais populares (Apêndice 1), dos restantes, apenas três apresentam um quantitativo e desses apenas um realmente comprova, através de listagem, os educadores formados. Segundo os relatórios, três coletivos somam mais de 22 mil educadores ambientais populares, número bastante elevado. No entanto, nem todos estes esclarecem o processo de formação destes educadores. Sendo raros os que detalham o processo de seleção. O convênio CV 116/2005, por exemplo, não só explicita o processo de divulgação, quanto de seleção do PAP3¹⁰³.

II. Participação em outros fóruns (item 7.2 do Edital 05/2005)

Esse tópico está definido como

“ter participação em outros fóruns setoriais com atuação na área de abrangência do projeto, tais como fóruns de territórios de desenvolvimento rural sustentável, comitês de bacias, comitês de conservação de solo e água, conselhos municipais de saúde, fóruns de desenvolvimento local, fóruns de Agenda 21, conselhos municipais de meio ambiente, consórcios intermunicipais, conselhos de segurança alimentar - CONSAD” (Edital, 2005).

A partir da análise dos projetos, verifica-se que em sete dos 17 convênios aparecem descritas a participação ou integração dos coordenadores em algum tipo de foro ou coletivo. Reforça-se a importância de uma maior exigência em relação a esse perfil, por parte do FNMA, entendendo-se que a participação política reflete a seleção de um perfil de coordenadores mais experientes, na medida em que compreendem a relevância dos espaços de controle social em um processo de construção de política pública.

III. Item 7.1 d. do Edital: Produção de Conhecimento

¹⁰³ Este convênio, apesar de realizar uma chamada aberta, sua divulgação inicia a seleção durante encontro universitário, o que pode ter direcionado o público alvo, resultando num perfil em que 70% dos participantes tinham nível superior ou estavam cursando a universidade. Fato que gera dúvidas, apesar da chamada aberta, sobre se conseguiram representar todos os estratos sociais.

É importante ter presente que o processo de produção do conhecimento e sua socialização/negação para determinados grupos ou classes não está separado do conjunto de práticas e relações que produzem os homens num determinado tempo e espaço. Pelo contrário, aí encontra a sua efetiva materialidade histórica, apontando que sob as relações de produção humana capitalistas efetivam-se diferentes processos de alienação e de cisão (FRIGOTTO, 2008). Sob essa perspectiva, o campo educacional é fruto não só da produção de conhecimento como da prática docente de socialização do próprio conhecimento, isto é, o homem produz-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social.

No Edital, esta 'categoria' encontra-se a-histórica, e, nesse sentido, reduzida. Conforme definido: "os projetos deverão prever a produção e divulgação de conhecimentos, experiências, metodologias, técnicas que sirvam como referência em projetos similares". Assim, apesar do título tratar de produção de conhecimento, sua definição é bem mais abrangente, misturando produção e divulgação do conhecimento, momentos distintos no processo criativo. Ao mesmo tempo, reduz-se sua compreensão ao partilhamento de experiências e metodologias, numa espécie de compartilhamento de experiências.

Com relação à divulgação, em 13 dos 16 convênios, ela foi feita em rádio, jornal regional, informativo, blog ou site; os outros três não incluem nenhum comprovante, mesmo quando afirmam ter feito um levantamento dos meios de comunicação da região. Dos 13, apenas dois publicaram também artigos, teses e/ou livros.

Relativamente à proposição de novas metodologias, é interessante a inclusão deste princípio, já que o ProFEA em si já mescla inúmeras metodologias diferentes. Assim, a grande maioria dos coletivos (11 dos 16 convênios - 65%) se utiliza (em diferentes níveis) da metodologia descrita pelo programa, combinando-a com outras técnicas como diagnóstico rápido participativo (CV 120/2005); metodologia da "árvore dos sonhos"¹⁰⁴ (vide pp. 1441 e 1478 do CV 117/2005 e CV 130/2005), ou como o CV 121/2005 que menciona "oficina do Futuro" (pp. 4 e 878), as últimas duas 'contribuições' do Instituto Ecoar. Afora utilizar oficina da memória e boneca da cartilha, bem como técnicas de maquete socioambiental e trilhas interpretativas (p. 05), "Fantasia Dirigida" (descrita na p.883 da documentação do convenio).

¹⁰⁴ A "árvore dos sonhos" é a primeira etapa de implementação da Oficina do Futuro descrita como parte metodológica da proposta do COM-VIDA, referida em BRASIL, 2012

O CV 118/2005 inova fazendo um bom levantamento e produzindo a série de materiais formativos "Caderno Zero da Série EA" (descrita na p. 1509 e pp. 1764 a 1776 – Cd nos Anexos), porém, um bom mapeamento não pode ser visto como criação de uma nova metodologia. Enquanto que o CV122/2005 adaptou a metodologia proposta no ProFEA, sem modificar sua essência.

Apenas o CV 119/2005 salienta que uma das grandes dificuldades enfrentadas é a falta de compreensão, por parte do FNMA, de que o processo formativo exige metodologia e estratégias que levam tempo para se concretizarem e consolidarem (p. 2142), porém não estabelece nenhuma contraproposta, assim como não desenvolve uma metodologia.

Dentre os seis convênios restantes, um deles aponta que elaborou metodologias, mas não as explica ou cita (CV 114/2005); outros dois fazem parte de projetos anteriores e as metodologias foram desenvolvidas pela instituição proponente anterior ao convênio (CV 115/2005 - metodologias focadas na parte artístico-cultural & CV 119/2005. O CTA já possuía uma metodologia educacional, conforme descrição da p. 17, e capacitação em Saúde da Família). O quarto convênio (CV 123/2005) se baseia na Pedagogia da Alternância e, na teoria, procura constituir uma metodologia para cada uma das metas a serem alcançadas, desde participação política até técnicas agrícolas. No entanto, o projeto não foi até o final por questões burocráticas. Restando apenas um único convênio (CV 130/2006) que usou e descreveu a metodologia Audiência Comunitária (*vide* p. 790) que gerou organogramas socioambientais dos municípios. Além de descrever diversas metodologias na página 1349.

IV. item 7.1 e. do Edital: Sustentabilidade & item 7.2: Previsão de estratégias de sustentabilidade do CE

A análise da categoria sustentabilidade no tópico 4.3.1.VII mostra que ela se encontra relacionada a diferentes concepções. No Edital, aparece associada à concepção de Desenvolvimento Sustentável.

“Os Coletivos Educadores favorecem a continuidade das propostas de formação, a otimização de recursos locais, regionais e federais, a ampliação das cargas horárias de formação e a articulação de programas e projetos de desenvolvimento territorial sustentável” (EDITAL, 2005, p.10).

No mesmo documento (item 7.1 subitem 'e') lê-se: “prever estratégias, mecanismos e articulações que resultem na sustentabilidade política, institucional e

socioambiental dos projetos”. Definição que se aproxima do que se compreende como sendo a forma de agir do Estado, que se objetiva através de programas e políticas, no entanto a materialização dos direitos só é possível quando atrelada ao financiamento das mesmas.

Nesse sentido, desmembra-se a definição de sustentabilidade em: 1) institucional, isto é, política e financeira, traduzida no ProFEA a partir das relações de parceria com a sociedade civil e 2) econômica, isto é, seu financiamento. A definição associada à compreensão do item 7.2 que versa sobre “Previsão de estratégias de sustentabilidade do CE” originou duas perguntas:

- a) “O projeto analisado busca garantir um arranjo institucional e político que ultrapasse o tempo e o financiamento do projeto?”
- b) “Como o Coletivo Educador pode manter-se financeiramente de maneira independente?”

Dos 17 coletivos, seis não finalizaram todas as etapas, por isso, nenhum dos seis pode garantir um arranjo institucional ou mesmo prever estratégias de continuidade. No entanto, é interessante pontuar que para dois deles, o coletivo é apenas parte de um projeto maior desenvolvido pela própria instituição proponente (CV120/2005 e CV123/2005).

Dos 11 restantes, mais de 50% (seis deles) não desenvolvem, incluem ou planejam nenhuma maneira de continuação dos coletivos ou projetos nos municípios envolvidos.

Dos cinco restantes, dois “garantem” a continuidade do projeto montado, mas não necessariamente do Coletivo; um porque o proponente é uma instituição pública (CV113/2005) e o outro porque o processo de formação é anterior ao Coletivo Educador (CV 118/2005).

O CV 121/2006 redige uma extensa e bem embasada defesa de porque essa Política Pública de descentralização não tem como ter continuidade ou perspectiva (pp. 813 a 817 & 1753 a 1797). O relatório

- . identifica regiões de confusão conceitual por conta de inconsistências lógico-semânticas derivadas da aplicação de termos distintos de forma indistinta¹⁰⁵. Por exemplo:

¹⁰⁵ Por exemplo, na pag. 813 do CV121/2006: “A partir dos procedimentos implementados no pretendido Observatório “categorias semânticas como território, democracia e coletivos educadores e sustentabilidade [...] a inexistência de fronteiras semânticas claras entre os significados das categorias referentes ao tripé caracterizador do ProNEA”. O relatório ainda identifica outras confusões lógico-semânticas. [onde fecha as aspas de “categorias?”]

“1. Separação entre alimentos ideológicos das aspirações políticas e as possibilidades de ação na gestão política- o desejado *versus* o possível; 2. As diferenças de significado entre o termo ‘sustentável’, aplicado como adjetivo ao substantivo ‘desenvolvimento’¹⁰⁶ e o substantivo ‘sustentabilidade’; 3. A participação vista como um instrumento de coesão social e, portanto, associada a interpretações de teorias sociológicas do consenso social, em contraposição a participação pensada como um meio de ampliação do acolhimento da diversidade, no quadro institucional do Estado; 4. A questão da democracia representativa, vista de forma não específica em relação à democracia direta ou popular, e suas implicações em relação às ações políticas envolvendo participação, quer no planejamento como na gestão; e 5. A questão do emprego do termo ‘transversalidade’ no desenvolvimento de avaliações de ações de políticas públicas, particularmente sociais. Sob tal perspectiva, as regiões identificadas de confusão lógico –semântica, indicando uma ausência de racionalidade, gera uma “cultura de frustração[...] criando ilusão de impedimento, transformam-se em obstáculo para o trabalho dos Coletivos Educadores, para a criação e/ou consolidação de redes sociais, e , portanto, em obstáculo para alcançar uma consciência ambiental aprofundada e coletiva”.

. Indica contradição entre o que o ProFEA prevê, metodologia que vai se adaptando e modificando ao longo do processo de implementação, e entre o determinado pelo FNMA, que estabelece os produtos e o cumprimento de cronograma.

. Registra que no documento técnico (ProFEA) não se estabelece a responsabilidade do PAP1 (MMA e MEC) na garantia de efetivação das parcerias e subsídios aos CE, no entanto exige-se que os CE se responsabilizem pelas ações necessárias a realização da política pública. Assim, distribui responsabilidade para os parceiros, mas não autoridade, além disso, apesar da política ser de responsabilidade legal dos dois ministérios, não se observa nenhuma articulação concreta que ajudasse a contornar as resistências encontradas. Desta forma, o CE, restringido em sua autonomia para planejar, executar e avaliar, jamais poderia funcionar como grupo de pesquisa ação.

. Ainda estabelece, que com relação aos CE, não fica claro qual a finalidade última a que se impõem.

. Apesar de concordar com a ausência de hierarquia entre os saberes e conhecimentos, a proposta sequer identifica que haja diferenças entre os

¹⁰⁶ Na página 1756 (CV 121/2006) também aprofunda essa questão quando coloca “A adesão massiva a abordagem do ‘desenvolvimento sustentável’ parece-nos um fato: atualmente os discursos de Estado, bem como os fóruns que embasam as instâncias de governança mundial revestem todas as discussões políticas, militares, energéticas etc. com a filosofia socioambientalista – mas isso não significa que tal filosofia tenha sido de fato incorporada às preocupações dos grupos hegemônicos; se assim fosse, estaríamos caminhando para uma maior igualdade, justiça e harmonia social, cultural e ecológica – coisa que infelizmente não se verifica. Portanto é lícito afirmar que tais discursos constituem uma dissimulação proposital dos verdadeiros interesses de domínio do futuro, cuja consequência é a cooptação e ou desmobilização dos movimentos socioambientalistas genuínos, comprometidos com a construção democrática de sociedades pacifistas, justas e sustentáveis”.

saberes produzidos por diferentes métodos. Chamando atenção para o fato de que, face à expansão planetária, a compreensão cognitiva da complexidade ambiental exige competências e conhecimentos científicos que não podem ser construídos espontaneamente, senão que exigem instrução formal e especializada.

O mesmo convênio surpreende prevendo como continuidade projetos redigidos pelos integrantes de PAP2 e PAP3 que serão ou foram apresentados a agências de fomento (*vide* p.1752).

Além deste convênio, outros três preveem algum processo de continuidade, como por exemplo, o CV 119/2005 que descreve como consequência, além da criação de secretarias de Meio Ambiente em dois municípios (p. 2139), a elaboração de projetos finais, por cada turma, que estão em processo de captação de financiamento (p. 2142).

V. item 7.1 f. do edital: Enraizamento

Enraizamento está definido no edital como “aprofundamento da Educação ambiental em todo o território, por meio de suas instituições, que visem o envolvimento gradual, direto ou indireto, da população”. Com respeito ao enraizamento no território, os dados já foram apresentados e analisados no item 0 deste capítulo. Neste item, a ideia é verificar o enraizamento na perspectiva do envolvimento da população.

A partir da análise dos relatórios nota-se que todos os projetos se iniciaram apenas com participantes da instituição proponente e de alguns poucos parceiros. Sob esse aspecto, em todos houve o aumento e ampliação do número de participantes.

Mesmo os seis projetos que não concluíram todas as etapas por falta de recebimento da última parcela do financiamento, estabeleceram o PAP2, e quatro deles iniciaram a implementação do PAP3. Consequentemente, observa-se um aumento significativo no número de participantes. Infelizmente, não há identificação do lugar social que eles ocupam, como se a sociedade fosse homogênea e harmônica, ignorando conflitos de classe e disputas materiais.

Com relação aos dez que formaram comunidades de aprendizagem (PAP4): dois preenchem as vagas através de um processo seletivo, três não explicam como

foi feita a seleção dos integrantes do PAP3, enquanto que nos outros cinco os integrantes do PAP3 foram selecionados ou indicados pelos do PAP2.

Cada convênio estabeleceu a sua própria metodologia de seleção,

- . o CV121/2006 conseguiu fortalecer núcleos preexistentes na sua região, mas “aponta como grande dificuldade a resistência de participação das instâncias municipais para o engajamento em um processo participativo de planejamento das intervenções” (p.1566 do CV121/2006);
- . o CV117/2005 buscou o envolvimento, não a partir das parcerias, mas divulgando conhecimentos para a população local;
- . o CV 130/2006 completou suas vagas, após indicações do PAP2, através de um levantamento da região por audiências;
- . o CV 118/2005 visou selecionar representantes em quatro segmentos: lideranças comunitárias, catadores de material reciclável, membros da comunidade escolar e representantes da administração pública (*vide* p. 1507, CV 118/2005);
- . CV 075/2006, o candidato passou por uma seleção escrita e uma entrevista, além da obrigatoriedade de ter mais de 18 anos e uma série de outros requisitos. O perfil completo encontra-se listado na página. 4231 e inclui características, como: ser capaz de "compreender o meio social, político, econômico e cultural onde está inserido, a partir de posturas críticas, conscientes e objetivas", assim como "tomar decisões complexas no âmbito da educação ambiental, sabendo analisar suas interdependências".

Assim, apesar do ProFEA, se basear no método de Freire (círculos de cultura), apenas em um dos coletivos o processo de seleção busca priorizar representantes da classe oprimida. Esta constatação está diretamente relacionada à reinterpretção da metodologia freiriana pelo ProFEA, onde esta é ressignificada apagando-se a ênfase original dos conflitos e das questões de classe. Na verdade, este programa não é uma exceção, ele está sob a lógica da ‘nova política’¹⁰⁷, onde o ‘público’, que deveria democratizar, encontra-se cada vez mais setorizado e privatizado.

¹⁰⁷ Essa ‘nova’ política é assim definida: “Nos últimos trinta anos, houve um movimento de liberalização da economia, de flexibilização do trabalho e de reorganização do Estado para garantir a continuidade do modelo de expansão e acumulação do capital, que se reflete na possibilidade de o ambiente servir a interesses públicos em uma sociedade marcada pelo poder do interesse privado. As ações envolvem, entre outras medidas, redução dos gastos públicos, abertura das economias ao capital estrangeiro e privatização das empresas e serviços públicos” (LOUREIRO e LAYRARGUES, 2013:57).

VI. item 7.1 g. do Edital: Formação permanente e continuada

A centralidade do subitem formação, num programa que pretende formar educadores ambientais em todo o território nacional, é incontestável. Sendo inúmeras as questões que circundam essa temática, por exemplo: Como está sendo construída essa concepção de formação? Quem são os sujeitos dessa política? Como ela contribui para a consolidação da educação ambiental? Quais são as contribuições trazidas para as políticas e para os currículos de formação docente e pedagógica?

Apesar de não ser o propósito desta dissertação analisar todas as questões ligadas à formação do educador ambiental, parte-se do pressuposto, referenciado no debate bibliográfico, que discussões sobre a formação devem estar articuladas às categorias de classe, trabalho e currículo. Isto é, formação para quem? Com que objetivo? E sobre o quê? Omitir essas categorias da discussão sobre formação pode transformá-la em instrumento para a dominação e reprodução.

Desta forma, defende-se que a formação do educador ambiental crítico tem como premissas: 1) a politização, partindo das demandas dos movimentos sociais que se lute/construa outro projeto ambiental; 2) o Estado e suas instituições devem repensar e redefinir sua relação com os movimentos sociais; 3) a formação deve incorporar a formação desta classe que acontece no trabalho, na sobrevivência, na resistência, na opressão, na diversidade de lutas, ações e movimentos de libertação. Juntas essas premissas ajudam a romper com a qualificação instrumental e com a fragmentação do conhecimento, afirmando uma formação na qual a raiz de tudo é o ser humano, seu processo de humanização, de emancipação humana (Arroyo, 2012).

Compreendendo emancipar em seu aspecto histórico, Saviani (2009) defende que a formação de professores deve priorizar o direito à formação plena, politécnica, omnilateral. Localizando-se tal formação entre os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didático-pedagógicos.

As mudanças no campo da formação verificadas na educação [ambiental] são intensificadas no Brasil durante a década de 1990. Tozoni-Reis (2002) observa que a Agenda 21 (Cap. 36) estabelece três eixos principais: reorientação do ensino para o desenvolvimento sustentável, aumento da consciência pública e promoção do treinamento, que refletem um processo de formação de educadores ambientais que

busca reorientar o ensino formal e informal, através da modificação de atitudes e comportamentos pela aquisição de conhecimentos e valores.

Com base nas análises desenvolvidas neste capítulo, podemos afirmar que o processo de formação implementado pelo ProFEA 1) prevê sua realização mediante o estabelecimento de parcerias com a sociedade civil; 2) determina um modelo onde cada parceira desenvolve o seu próprio programa, criando seu cardápio aprendizagem; 3) não esclarece se após o curso haverá certificação, não prevendo a formalização deste profissional; além de 4) os educadores ambientais populares formados (PAP4) atuarem voluntariamente.

Com relação ao edital, pode-se concluir que o subitem que trata de formação a reduz, na medida em que concebe a formação como sendo apenas a “construção de um conjunto de ações educativas que façam da Educação ambiental um processo de aprendizagem para toda a vida”.

Ainda sobre esse item, o Edital estabelece uma formação mínima, disposta no Anexo 01 (pp. 37-42), de onde se conclui-se que o curso deve ter uma carga horária estimada de 600 a 1200 horas, distribuídas em 24 meses e assim estruturado:

- . Planejamento e Avaliação da Intervenção Educacional & Cursos de Formação - encontros mensais de 16 horas (no mínimo), totalizando algo em torno de 320 horas.
- . Tutoria em grupo & Registro e Aprendizagem Dirigida em Grupo & Registro e Aprendizagem Dirigida Individual - 12 horas de trabalho orientado a partir do segundo mês de curso, totalizando algo em torno de 276 horas.
- . Intervenção Pedagógica, totalizando cerca de 240 horas.

É evidente que essas exigências não dão conta de abarcar todas as questões relacionadas ao processo de formação, na medida em que delimitam apenas o seu formato. Além disso, a definição visa um processo de aprendizagem para toda a vida.

Nesse sentido, sobre a implantação deste programa em âmbito nacional, faz-se necessário registrar algumas reflexões. Vale a pena averiguar o real conceito de qualificações como “estruturante”, “continuado” e “permanente” presentes no discurso. Na medida em que o processo educativo deve ser dialógico, crítico, problematizador e transformador das condições objetivas e subjetivas do mundo real, levando então a ações e resultados estruturantes e permanentes.

Assim, espera-se que o processo leve os sujeitos a (re) inventarem continuamente suas experiências no cotidiano, de modo a atuar na direção da construção da sociedade. Perspectiva bem distante da proposta de formação contínua, autogestionária e incessante de educadores ambientais, sem marco teórico definido e sem formas estruturadas de acompanhamento e avaliação. Afinal, as formas de se avaliar um programa também disseminam os valores que orientaram a sua concepção.

Em relação à metodologia (pedagogia da práxis, círculos de cultura / COM-VIDA, pesquisa ação participante e cardápio educador) esses encontram-se discutidos em outros tópicos ao longo dessa dissertação. A partir da definição do edital muito pouco pode ser verificado. Este tópico consegue apenas dar um panorama sobre: 1) se os convênios cumpriram o cronograma de atividade proposto e 2) se os convênios cumpriram a formação mínima (600 a 1200h) prevista pelo Edital.

No que concerne ao curso de formação, não faz sentido avaliar os convênios que não terminaram todas as etapas. Dentre os dez convênios que chegaram até o final, cinco não seguiram o cronograma, justificando a readequação pelo atraso no repasse da verba por parte do FNMA. É o caso, por exemplo, do CV116/2005 que, por problemas de repasse de verba, solicitou prorrogação, tendo sido concluído em 31 de março de 2010, ao invés do previsto inicialmente, dezembro de 2008.

Além dos dez, o convênio 075/2006 (NOTA TÉCNICA 238 – pg. 5086), dispõe que, por ter recebido 87,59% do recurso previsto, limita suas ações a essas parcelas (p. 5098).

No que se refere à carga horária, quatro ministraram cursos de formação com durações variando entre 616 a 836 horas, cumprindo o previsto. Um quinto convênio (CV 122/2005) realizou uma formação de 564 horas, e os outros tiveram formações de, no mínimo, 150 horas, com exceção do CV121/2006, feito para 300 pessoas com a participação em cursos ou seminários que variaram entre 20 a 100 horas (pp. 1556 a 1562 do CV121/2006). No entanto, independente da carga horária total, isto não garante que o processo pedagógico estabelecido ultrapasse uma soma de atividades variadas.

VII. item 7.1 h. do Edital: Autonomia

A categoria autonomia já foi bastante discutida e explorada, principalmente, no item 4.3.1.V. Neste tópico o objetivo é compreender o processo de implementação e apropriação da categoria pelos coletivos partindo-se da definição constante no Edital: “autonomia: valorização das trajetórias de vida, conhecimentos e interesses por meio da diversidade e amplitude das ações educativas de modo a possibilitar a construção pelos educandos de seus próprios processos de formação”.

Nesse sentido, buscou-se responder se o Coletivo (PAP3) que estava se formando fez o projeto de formação ou se ele veio pronto? Ou seja, se o grupo PAP2/3 participou de um processo democrático, consciente, para a elaboração dos tópicos do cardápio. Ou melhor, se ele foi além da proposta original. É importante assinalar que a base do projeto já está predeterminada. Assim, a autonomia é uma autonomia relativa, porque os ‘pratos’ do cardápio podem ser criados, mas o método já está pronto, bem como a estrutura de capilaridade (PAP1, 2, 3 e 4), além de alguns dos produtos, nas fases de implementação, também já estarem definidos. A outra questão que esse item coloca é como ter autonomia diante de um projeto metodologicamente amarrado pelo governo?

A partir dos relatórios disponíveis em anexo observa-se que dos convênios financiados, apenas um (CV 123/2005) pensa e produz sua própria metodologia, mas o cardápio não foi decidido pelo conveniente ou seus parceiros (PAP2). Foi um projeto de ação conjunta com a Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE), onde alunos do ensino médio profissionalizante, monitores da EFASE e lideranças comunitárias elaboraram seu cardápio, que inclui um Plano de Manejo Sustentável para a comunidade de Fundo de Pasto (áreas de posse coletiva nas quais moradores criam seus animais extensivamente aproveitando folhagens naturais de caatinga), um viveiro de mudas e um banco de germoplasma. Além disso, em seu relatório (síntese – 2006 - apresentado nas pp. 592 a 623 do convênio) identifica claramente as zonas de conflito e seus atores, propondo encaminhamentos para a resolução ou para uma disputa mais consciente. Lamentavelmente, esse projeto não teve continuidade por problemas de repasse do FNMA.

Dentre os restantes, todos foram desenvolvidos total ou parcialmente pelo PAP2. Em cinco constata-se alguma influência do PAP3. Por exemplo, o CV113/2005 descreve que: “Ao cardápio preliminar, conforme vai havendo demanda, vão se somando outros itens” (pp. 1339 e 1341), a partir de “um mapeamento com o PAP3 dos principais temas eleitos nos grupos”. Outro exemplo é o CV122/2005, “os PAP2 se reúnem semanalmente também para um processo

formativo (p. 620) onde foi se construindo coletivamente a formação do PAP3”. Adaptando a proposta do ProFEA, o cerne passou a ser a formação das Comunidades de Aprendizagem – PAP4 (p. 633) que estruturaram os Coletivos Locais (onde os representantes do PAP3 são uma espécie de coordenadores). O cardápio ainda existente resume-se a quatro itens básicos (p. 634 e pp. 637 a 639) para os integrantes do PAP3 e há dois para os CE locais que definem seu próprio processo de formação (*vide* p. 641), pois os integrantes do PAP4 devem frequentar 84 horas selecionando dentre os 23 itens apresentados (com duração de 4 a 24 horas), dos quais dois são obrigatórios (somam 36h).

Outra forma de compreender e verificar a autonomia seria através de uma investigação sobre as intervenções na comunidade. Em alguns convênios essas intervenções foram criadas e implementadas pelos educadores ambientais populares (PAP4). No entanto, há uma enorme gama de projetos e ações pontuais, nem todas detalhadamente documentadas, além de, quantitativamente, somarem mais de 100 projetos ou ações pontuais, o que inviabiliza a sua avaliação. Destaca-se o CV116/05, pela organização e publicização de todos os seus resultados, no que ficou conhecido como ‘Cadernos CESCARE’, disponíveis também on-line.

VIII. item 7.1 j. do edital: Práxis pedagógica

O conceito de práxis pedagógica e mais especificamente de pedagogia da práxis analisado neste capítulo A categoria, no ProFEA, encontra-se diretamente correlacionada à noção de intervenção.

“A elaboração, implementação e avaliação de Intervenções Educacionais como Práxis Pedagógica: A intervenção é o eixo central do processo formativo, envolvendo ações educacionais intencionais dos educandos junto com outros sujeitos da comunidade. (...) A ideia de Práxis que embasa o eixo das Intervenções Educacionais traz implícita a necessidade da articulação (...) de ação e reflexão: ação e teoria são indissociáveis em qualquer projeto transformador (BRASIL, 2006, p. 21 grifo meu)”.

Assim, embora o processo dos coletivos educadores, aparentemente, se baseie na noção de práxis, na prática, ele se resume a levar os membros dos coletivos a capacitarem outros indivíduos, que poderão pensar e agir possivelmente na transformação da realidade socioambiental.

“O papel de um Coletivo Educador é promover reflexão crítica, aprofundamento conceitual, instrumentalização para a ação, proatividade

dos seus participantes e articulação institucional visando à continuidade e sinergia de processos de aprendizagem de modo a permear, de forma permanente, todo o tecido social do território estrategicamente estipulado (BRASIL, 2006, pág. 27)".

Nesse trecho, a práxis aparece como ação que leva os membros dos coletivos a capacitarem outros indivíduos, que poderão refletir, pensar e agir na transformação da realidade socioambiental.

Entretanto, o objetivo da Educação ambiental Crítica não se constitui somente em informar e preparar para a ação, mas visa a transformação social, através da instrumentalização dos sujeitos para a ação.

"Trata-se de um movimento articulado, com identidade e intencionalidade, que se estabelecem relações. Possibilitar que os educandos vivenciem esse processo é trabalhar na formação de cidadãos" (GUIMARAES, 2004, pp. 15-16).

Oposto ao que se percebe nos Coletivos Educadores, onde a *práxis* se vê reduzida à promoção de processos formativos nos diversos níveis (PAP's). Práxis parece significar formar pessoas (informar) e não intervir na realidade se organizando, formando, transformando para mudar as condições socioambientais do meio.

Nesse sentido, o Coletivo Educador, ao definir como práxis educativa a multiplicação de processos de "formação" de educadores ambientais, parece colocar na educação a solução dos problemas ambientais, já que sua missão é levar os brasileiros e brasileiras a refletir sobre as questões ambientais do seu território. Está implícita uma proposta educativa em que basta informar o que é correto ecologicamente e quais são os desafios ambientais para que os indivíduos, uma vez instrumentalizados para a ação, possam, então, agir, como consequência do seu conhecimento.

Entretanto, a educação ambiental ocorre à medida que pensamos e atuamos dialeticamente sobre a realidade. Aprendemos refletindo e agindo, e agimos refletindo e aprendendo. A educação como práxis abrange um processo dialógico, problematizador e transformador das condições objetivas e subjetivas que constituem a realidade (TOZONI-REIS, 2007). Daí pensar a educação ambiental como um movimento coletivo organizado, já que o enfrentamento às estruturas de poder não se dá pelo somatório de ações individuais e sim pela ação conjunta que represente uma força contra-hegemônica – um movimento coletivo conjunto.

No item 7.1 subitem j o edital propõe a Práxis Pedagógica como “construção do conhecimento na dialética entre teoria e prática enquanto um eixo da formação de educadores”.

Procurou-se, nesse sentido, compreender se “Existe relação entre o conteúdo trabalhado nos cursos ministrados com a prática e a cultura/realidade local”. E mais, se existe na atividade realizada a *intencionalidade de transformação*, nos projetos desenvolvidos pelo PAP3 junto às comunidades.

Nessa perspectiva, primeiro é necessário separar os coletivos que foram até o PAP4 dos outros e, em seguida, avaliar a *práxis* pedagógica em cada um dos projetos desenvolvidos e implementados pelo PAP3 nas comunidades.

Dos 17, sete não foram até o final. Em um oitavo não fica clara qualquer relação entre teoria e prática (CV102/2006). Dos que restam, três não descrevem o que acontece após a formação do PAP3.

Assim, em seis se observa que o PAP3 desenvolve projetos (individuais ou em grupo) junto à comunidade, criando o PAP4. No entanto, o que seria uma avaliação de poucos projetos se transforma na avaliação de centenas de ações ou projetos, com metodologias, atividades, cursos os mais diversos em realidades bastante complexas. Verifica-se que desses muitos dos projetos no âmbito do PAP3 se limitam a uma perspectiva majoritariamente ecológica ou biologizante dos problemas ambientais, sem uma reflexão e inserção social, política, econômica, cultural, histórica dos mesmos, caracterizando-se numa prática pela prática, sem intencionalidade, cujo objetivo é apenas sensibilizar. No entanto, para configurar um panorama geral seria preciso um processo analítico aprofundado e detalhado de cada uma das ações e seu contexto histórico-social, que foge ao alcance deste trabalho.

Nos restantes, não é possível afirmar que a *práxis* aconteceu, apesar de suas propostas descreverem conflitos, nem todas as ações dos PAP3 aliam a teoria e a prática ou demonstram qualquer intencionalidade. Por exemplo, no CV122/2005 os CE locais elaboraram 21 projetos, que estão descritos/ relatados da página 1182 a 1462; alguns têm intencionalidade e correlacionam teoria e prática, enquanto outros se limitam a poucas ações pontuais e desconexas. Por outro lado, o CV 126/2006 identifica alguns conflitos da região e inicia a articulação do coletivo, politicamente. Entretanto, também não dá para afirmar se a *práxis* foi realizada, dada a enorme variação entre os conteúdos disponíveis para cada um dos Coletivos Locais. Nota-se que alguns polos aparentemente apresentam conhecimentos bem embasados em

seus cardápios, já outros dão a impressão de um amontoado de itens aleatórios sem qualquer correlação ou conexão entre eles, não sendo possível identificar uma base teórica consolidada.

IX. Mapeamento socioambiental (Item 7.2 do Edital)

Os mapeamentos são de extrema importância, pois, através deles se pode compreender o território, caracterizando-o histórica, social, econômica, cultural, legal e politicamente. A partir do panorama e das correlações dessa complexidade territorial é possível identificar o que interfere no real.

Assim, o Edital determina a todos os projetos “apresentar mapeamento socioambiental (Anexo I) da área de abrangência do projeto com breve justificativa do recorte”. No item 6.2 do seu Anexo 01 encontram-se listados os critérios desse mapeamento:

- . Mapeamento prévio dos programas de Educação ambiental no território.
- . Mapeamento deve ser realizado através de um diagnóstico socioambiental participativo.
- . Justificativa do recorte territorial, a partir de uma “identidade” territorial que pode ter argumentos biofísicos (bacia hidrográfica, sub-bacia hidrográfica, entorno de lagos, costa, bioma...), histórico-sociais (padrões de ocupação, etnias, peculiaridades culturais, atividades econômicas...), político-administrativos (Estados, regiões administrativas, territórios de desenvolvimento, bairros...) ou outros.
- . Definição da população em números absolutos e relativos (rural-urbano; classes socioeconômicas; população por município).
- . Apresentar a diversidade na população (populações tradicionais, assentamentos).
- . Identificar os espaços de interação social que ajudem na gestão e articulação sustentável do território.

Como se percebe, uma listagem bastante diversificada, que se cumprida por completo proporcionaria aos coletivos um panorama bastante complexo, uma análise da situação sob diversos ângulos.

De fato, todos os mapeamentos presentes nos projetos são compostos de pelo menos uma curta caracterização biofísica e listam as formas de organização econômica existentes na região. Portanto, a grande maioria simplesmente resume ou copia os dados estatísticos disponibilizados pelo IBGE, indicando o bioma da região do convênio (Mata Atlântica, Caatinga, Cerrado etc.). Apesar de todos os projetos incluírem alguns aspectos dentre os solicitados, na maioria, os itens são apresentados superficialmente.

A superficialidade se evidencia, especialmente, com relação à descrição e contextualização dos problemas e conflitos socioambientais existentes na região, sendo que apenas quatro dos 17 convênios identificaram os problemas e contextualizaram a região social, econômica e/ou politicamente. E mesmo os que

fazem uma leitura mais reflexiva, não necessariamente essas questões são aprofundadas ao longo da implementação ou no processo de intervenção do PAP4¹⁰⁸ não encontrando-se nenhum convênio que tenha explicitado a correlação entre o diagnóstico e as atividades desenvolvidas no território de influência do coletivo.

Num panorama geral, destacam-se os mapeamentos realizados pelo CV 123/2005 e pelo CV 117/2005. O primeiro porque inclui uma excelente justificativa descrevendo aspectos da degradação ambiental e preservação da caatinga, além de uma excepcional caracterização dos conflitos (conflitos de terra, questões de gênero etc.). Com relação ao CV117/2005 evidencia-se a terceirização pela terceirizada, isto é, o Estado terceiriza a formação para sua parceira que, por sua vez, terceiriza parte da sua ação, contratando para executar o diagnóstico uma empresa de consultoria, a Geoexpress (*vide* relatório disponível nas pp. 3266 a 3411 do convênio). Neste último caso, observa-se a lógica da prestação de serviços levada ao extremo, contraditória ao processo de formação coletiva.

Com relação à justificativa do recorte: quatro dos 17 são para a Chamada II, logo, o recorte já foi predeterminado e direcionado, pois os projetos deveriam ser realizados na bacia hidrográfica do rio São Francisco. Dez dos doze restantes (80%), estabelecem um recorte biofísico, principalmente, com base em alguma bacia hidrográfica.

No que diz respeito ao diagnóstico socioambiental participativo, apenas um dos coletivos o inclui e descreve durante o seu processo de implantação. Assim, apesar de o diagnóstico ser central para a compreensão da realidade e para possibilitar uma prática mais aprofundada e reflexiva, não é levado a cabo durante a implementação dos coletivos.

Outro ponto listado no anexo é o “Mapeamento prévio dos programas de Educação ambiental no território”, no entanto os relatórios analisados não

¹⁰⁸ As intervenções do PAP4 são a última etapa de implementação do coletivo, onde os educadores ambientais (populares) formados pelo curso dos cardápios educadores desenvolvem e implementam em seus territórios ações/ projetos previstos como produtos da Fase II - “Desenvolvimento de processos de intervenção educacional pelos educandos (PAP3) na formação do PAP4” – e definida enquanto “corresponde à prática dos(as) educadores(as) ambientais de todos os grupos envolvidos na capilarização da formação, desde o Coletivo Educador até as pessoas dos segmentos sociais (grupo 3). Entendemos que a intervenção deve ser planejada, executada e avaliada em conjunto com o público diretamente envolvido, considerando as questões relevantes do território ou microterritório, as expectativas e demandas desse público. O processo de conhecer a realidade do território ou microterritório, articular com os segmentos sociais e planejar com eles a sua própria formação representa um processo de formação para todos os envolvidos. Além disso, a interpretação da realidade e as atividades de enfrentamento das questões socioambientais complementam a formação integral de todos os grupos” (EDITAL, 2005: 34).

mencionam nem o mapeamento de instituições parceiras com alguma representatividade na região, portanto, não atendem aos critérios de território, enraizamento e capilaridade, assim como a grande maioria não esclarece se agrega ou não indivíduos de lugares sociais diferentes. A tendência, portanto, é apenas reunir pessoas para um processo educativo, mas superficial, pois sem uma devida caracterização não há como compreender as relações socioambientais complexas que em si acomodam disputas e representatividades de lugares sociais antagônicos, marcados por relações sociais desiguais que tem em seu cerne o “conflito”. Assim, faz pouco sentido proclamar que um “Coletivo Educador deve ser demarcado por um território de pertencimento, que pode ser geográfico, setorial ou simbólico” quando, na prática, se ignora que as pessoas que o compõem partem de lugares sociais diferentes em uma sociedade desigual, sem que isso seja compreendido em sua materialidade.

Com objetivo de orientar os Coletivos Educadores no processo de mapeamento e diagnóstico, em 2007 Tassara, Ferraro e Ardans, escrevem e ‘doam’, um documento que é transformado e divulgado como documento oficial pelo MMA, no formato de Documento Técnico nº 15, intitulado “Mapeamentos, Diagnósticos e Intervenções Participativos no Meio Ambiente”¹⁰⁹, onde enumeram alguns princípios gerais de um mapeamento, levantando questões.

“É com um enorme prazer que compartilhamos com vocês esse presente que nos foi oferecido por esses três parceiros do Órgão Gestor da PNEA, Eda Tassara, Luiz Antonio Ferraro Jr. e Omar Ardans. Eles têm contribuído muito com as reflexões e sistematizações que subsidiam o ProFEA e os Coletivos Educadores. [...]A primeira parte deste Documento Técnico, escrita por Luiz Antonio Ferraro Jr., chamada MAPPEA, tem por objetivo orientar Coletivos Educadores no momento inicial de um programa de educação ambiental para a sustentabilidade do território. [...]A segunda parte deste texto, elaborada por Eda Tassara e Omar Ardans, refere-se ao segundo momento, quando um denso processo educacional ocorre no diálogo sobre a realidade anteriormente mapeada, envolvendo tanto os Coletivos Educadores quanto os demais atores sociais do programa” (BRASIL, 2007:4-6).

X. Projeto político Pedagógico

O edital prevê três fases de implementação (fases I, II e III) orientadoras dos coletivos, cada fase prevê resultados e produtos a serem avaliados pela equipe técnica do MMA. Um dos produtos da primeira fase é o Projeto-Político-Pedagógico, que deve conter, de acordo com os marcos conceituais, situacionais e operacionais

¹⁰⁹ Disponível em http://mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/dt_15.pdf

diversos conteúdos, muitos deles já analisados ao longo dos itens anteriores. Assim, o documento elenca que o PPP deve conter no mínimo os seguintes conteúdos:

agenda de trabalho; instituições integrantes do Coletivo Educador e envolvidas no projeto; metodologia que será utilizada no processo formativo; estratégias e mecanismos de implementação articulada da formação de educadores, da educação por meio de estruturas educadoras, da participação em foros e coletivos, da educomunicação socioambiental e da modalidades de educação (presencial, à distância e difusa); cardápio de aprendizagem; arquitetura de capilaridade que será utilizada para abranger a totalidade do território; sistema de funcionamento das intervenções educacionais que serão realizadas como forma de construção do conhecimento pautadas na interface teoria-prática (*Práxis pedagógica*); mapeamento dos recursos financeiros, institucionais, humanos e materiais existentes no território de abrangência do Coletivo Educador; mapeamento do potencial e da diversidade locais (experiências, programas, colegiados, redes, segmentação social, estruturas educadoras e meios de comunicação) existentes no território de abrangência do Coletivo Educador; estratégias e material de comunicação; cadastro das instituições que atuam com processos formadores na região; sistema de funcionamento do Coletivo Educador por microterritórios; critérios para a seleção dos educandos; instrumentos e critérios de certificação dos educandos.

Destacam-se a explicitação da proposta educacional de formação, as diretrizes filosóficas, as bases conceituais e políticas e sua forma de operacionalização, além da incorporação da metodologia do Planejamento Participativo.

O PPP abrange três marcos: o Conceitual, o Situacional e o Operacional.

Apesar da apresentação do Projeto Político Pedagógico (PPP) pelos convênios, esta não é situada, na medida em que em mais de 80% (13 dos 16) dos casos, ele não é explicitado, e quando o é, apenas um informa que o seu processo de construção foi participativo. Ademais, observa-se em quase todos os projetos (14) a ausência de um ou mais itens.

Dentre os itens suprimidos destacam-se:

- 1) Mapeamento dos recursos financeiros, institucionais, humanos e materiais existentes no território de abrangência do Coletivo Educador, ausente em todos os PPP enviados.
- 2) Mapeamento do potencial e da diversidade locais (experiências, programas, colegiados, redes, segmentação social, estruturas educadoras e meios de comunicação) existentes no território de abrangência do Coletivo Educador; inexistente em 14 dos 16 PPP enviados.
- 3) Cadastro das instituições que atuam com processos formadores na região, retirado em sete dos PPP enviados.
- 4) Instrumentos e critérios de certificação dos educandos, subtraído em 12 dos 16 projetos.
- 5) Estratégias e mecanismos de implementação articulada da formação de educadores, da educação por meio de estruturas educadoras, da participação em foros e coletivos, da educomunicação socioambiental e da

modalidades de educação (presencial, à distância e difusa), faltante em seis dos 16 projetos.

6) Arquitetura de capilaridade que será utilizada para abranger a totalidade do território; ausente em sete.

Além disso, apesar de muitos descreverem os critérios para a seleção dos educandos, a prática se mostrou diferente do previsto.

Nos subitens acima, buscou-se traçar um panorama geral sobre o processo de materialização da política pública Programa de Formação de Educadores/as Ambientais – ProFEA, ou seja, uma análise dos convênios firmados. Além dos princípios obrigatórios previstos no Edital, chama-se atenção para uma das categorias analisadas na série Encontros e Caminhos que não foi contemplada pelo Edital, a questão dos conflitos, especialmente devido à articulação, identificada por Loureiro e Layrargues (2013), entre a educação ambiental crítica e o movimento de justiça ambiental.

XI. Conflitos identificados nos coletivos

Trazer à tona e debater os conflitos ambientais representa mais do que uma estratégia de democratização da informação. O tratamento pedagógico e a explicitação destes conflitos representam o empenho por sociedades mais justas e sustentáveis, num momento em que as crises socioambientais se tornam cada vez mais emblemáticas da crise civilizatória.

São justamente esses conflitos que caracterizam os problemas socioambientais mais graves, na medida em que expressam a resistência e a mobilização em situações que envolvem disputas políticas e simbólicas dos distintos projetos e aplicações dos recursos sob os territórios, sem falar no uso do poder para imposição de vários desses projetos, principalmente, dos que se encontram em situação de maior vulnerabilidade socioambiental (FIRPO-PORTO *et al.*, 2013:16). Conseqüentemente, uma educação ambiental crítica deve buscar

“a) efetuar uma consistente análise da conjuntura complexa da realidade a fim de ter os fundamentos necessários para questionar os condicionantes sociais historicamente produzidos que implicam a reprodução social e geram a desigualdade e os conflitos ambientais; b) trabalhar a autonomia e a liberdade dos agentes sociais ante as relações de expropriação, opressão e dominação próprias da modernidade capitalista; c) implantar a transformação mais radical possível do padrão societário dominante, no qual se definem a situação de degradação intensiva da natureza e, em seu interior, da condição humana” (LOUREIRO & LAYRARGUES, 2013:64).

O processo organizativo da ação social e a reivindicação da garantia de seus direitos resultaram, por parte dos diferentes níveis de governo, na criação de espaços institucionais para o desenvolvimento de ações públicas para darem conta das demandas sociais. Entretanto, muitas das instâncias criadas tendem a excluir a materialidade dos conflitos, denotando uma compreensão do conflito carregada por um imaginário negativo, temido e que necessariamente deve ser eliminado. Segundo Pacheco e colaboradores (2013:51), mais de 60% dos conflitos brasileiros encontram-se na região rural, justificado pelo fato da expansão capitalista brasileira estar fortemente relacionada à busca por recursos naturais e terras, como nos casos do agronegócio, monoculturas, mineração e grandes empreendimentos de infraestrutura (hidrelétricas, portos, ferrovia, rodovias). Conseqüentemente, tanto os passivos ambientais quanto a população mais vulnerável encontram-se nessa área. Além disso, ratifica-se que grande parte das injustiças ambientais que acontecem nos grandes centros tem sua origem bem longe delas, pois o metabolismo das cidades depende, em boa parte, dos recursos naturais extraídos em outras áreas.

Os autores (op.cit.) apresentam inúmeros dados. Dentre os mais significativos para a análise desses coletivos, destacam-se os do Acre e Mato Grosso, assim como São Paulo.

Os dois primeiros, porque, junto com outros estados das regiões nordeste, norte e centro-oeste encontram-se na fronteira de expansão capitalista, sendo que 30% dos seus municípios apresentam algum conflito mapeado ou sofrem impactos indiretos, chegando a índices, como os do Acre, onde se verificam conflitos em 64% dos seus municípios; seguido do Mato Grosso, com 61%.

Na outra ponta encontra-se o Estado de São Paulo, que apesar de registrar o maior número de conflitos no mapa (PACHECO et al., 2013:46), proporcionalmente o número de municípios afetados é muito menor quando comparados a esses outros estados.

Isto se justifica, pois, apesar de nos dois casos a luta ser pela terra, água e lucro, em estados do norte isso se dá de forma muito mais extensa, brutal e agressiva.

No entanto, é interessante notar que mesmo quando o território do coletivo encontra-se sobreposto ao do conflito, na maioria dos casos este não é citado. Assim como, mesmo em casos de impactos ambientais históricos em determinadas regiões estes muitas vezes não aparecem nem no mapeamento nem no diagnóstico da região.

A análise a seguir assenta-se nos mapas de conflitos feitos pela Fiocruz (LIS/ICICT/Fiocruz) e pela UFMG. Suas bases de dados foram consultadas em janeiro de 2015, sendo que nelas se pesquisou a existência ou não de conflitos nos 92 municípios dos nove coletivos finalizados e financiados pelo Edital do FNMA 005/2005.

Destacados no Apêndice 7 encontram-se em negrito os 29 municípios que apresentam conflito. É importante ressaltar que um mesmo conflito pode afetar mais de um município e que alguns municípios têm mais de um conflito.

Em seguida, no Apêndice 8, estão listados os conflitos por município, a fonte consultada, um resumo e a população atingida. Pelo fato de o edital ter sido lançado em outubro de 2005 e a maioria dos convênios ter se iniciado em meados de 2006 só foram contabilizados conflitos desencadeados até 2006. Além disso, apesar de constantes no Apêndice 9, alguns conflitos envolvem o município, mas não acontecem nele, por isso foram desconsiderados. Eles aparecem hachurados. Assim, apesar de no Apêndice 8 constarem 33 conflitos, 11 não foram analisados.

O exame do Apêndice 9 revela que a maioria desses conflitos está relacionada à questão fundiária ou de território e que a população mais vulnerável são os agricultores familiares, seguidos de povos indígenas. Segundo Pacheco e colaboradores (2013:57), o agronegócio é responsável pelos impactos negativos em pelo menos 33% dos conflitos mapeados no Brasil.

Com o intuito de verificar se esses conflitos foram incluídos nos coletivos buscou-se: 1) averiguar se eles aparecem no mapeamento ou no diagnóstico enviado pela instituição proponente em seus projetos e 2) se, ao longo do processo, as populações vulneráveis desses municípios são apresentadas como população alvo ou integram algum dos PAPs. A partir do Apêndice, pode-se concluir que apenas um dos 08 coletivos analisados (CV102/2006) não refere-se de nenhuma forma aos conflitos. Dentre os sete restantes, alguns citam a fonte de 'impacto socioambiental' que desencadeia o conflito de forma genérica (CV113/2005, CV118/2005, CV122/2005), em outros observa-se sua inclusão como tema nos cardápios (CV119/2005, CV126/2006). No entanto, o CV121/2006 identifica e descreve o conflito e o CV116/2005 implementa pelo PAP4 um projeto que trata diretamente do conflito.

5. CONCLUSÃO

Nas últimas décadas constata-se intensificação do processo de globalização/expansão do capital, que passa a interferir, via agências multilaterais, no direcionamento político internacional. . Na América Latina, essas reformas políticas, vem avançando na desconstrução do núcleo central de sua economia, consumando a transição paradigmática das políticas exteriores.

Especificamente, no Brasil, esse ‘novo’ modelo foi posto em prática sob gerenciamento do Ministro Bresser Pereira, responsável por formular a “Reforma Gerencial do Estado Brasileiro” (1995), a qual apresenta, dentre suas estratégias, a privatização, a descentralização e a publicização. Nesse mesmo período, observa-se a complexificação da sociedade civil, onde sujeitos políticos redefinem suas funções.

Ao longo das últimas duas décadas, independente das diferentes bases governamentais, percebe-se que, no Estado brasileiro, a política econômica e o modelo de desenvolvimento mantiveram-se sob as mesmas diretrizes, verificando-se um processo de expansão e fortalecimento de parcerias, terceirizações e privatizações.

No campo da Educação ambiental, os organismos multilaterais de cooperação também definem diretrizes políticas e a gestão incorporadas por diversos países no processo de formulação de suas políticas específicas¹¹⁰.

Desta forma, a educação ambiental globalizada ou Educação para o Desenvolvimento Sustentável é fortalecida. O presente trabalho filia-se a outra concepção de Educação ambiental, Crítica, Transformadora e Emancipatória.

No Brasil, a efetivação da educação ambiental enquanto política ocorre, paralelamente, às reformas educacionais neoliberais¹¹¹, no âmbito de reestruturação do Estado, que passa a priorizar políticas de descentralização administrativa, financeira e pedagógica e, portanto, não neutras. Nesse contexto de reforma do

¹¹⁰ Motta (2009¹¹⁰) demonstra que não só as questões relacionadas ao meio ambiente, mas as questões sociais também são orientadas por agências multilaterais e cada vez mais subordinadas à lógica de mercado. Nesse sentido, conclui-se que a problemática ambiental funda-se nas próprias bases de produção (LOUREIRO, 2006) e reprodução do capital.

¹¹¹ Mezáros (2005:25) observa que processos sociais e educacionais de reprodução estão intimamente ligados, sendo que os últimos, no reino do capital, são compreendidos como mais uma mercadoria, tendo como objetivo a ‘interiorização’ das condições de legitimidade do sistema que explora o trabalho como mercadoria, induzindo a sua aceitação passiva. Dentre as consequências, Saviani (2007) especifica como o conhecimento se converte em potência material no processo de produção e como, no Brasil, vem se assistindo ao longo das últimas décadas a implantação de reformas que desregulam as relações de trabalho (NEVES, 2004), inserem a lógica produtivista e mercantilista na produção acadêmica e nos espaços educacionais (FRIGOTTO, 2011), assim como se observa o surgimento das parcerias público-privadas através das quais recursos públicos são repassados ao setor privado (LEHER, 2004).

Estado se dá a institucionalização de diversas políticas, inclusive o Programa de Formação de Educadores Ambientais – ProFEA.

Este programa foi implementado em 2005, durante o primeiro governo presidido por Luís Inácio Lula da Silva, no qual, a educação ambiental (informal e formal) foi gerida pelos ministros Marina Silva (MMA) e Cristovão Buarque (MEC), que nomearam Marcos Sorrentino (DEA/MMA) e Laura Duarte, substituída por Rachel Trajber¹¹² (CGEA/MEC), para coordenarem a Política Nacional de Educação ambiental (PNEA).

Assim, o ProFEA encontra-se pautado na PNEA, bem como em experiências promovidas por esses atores¹¹³. Este programa objetiva contribuir para o surgimento de uma dinâmica nacional contínua¹¹⁴ de Formação de Educadoras(es) Ambientais, a partir de diferentes contextos, capacitando-os a atuar de forma autônoma, crítica e inovadora, com base nos Coletivos Educadores.

Ademais, objetiva a articulação de ações educativas voltadas às atividades de proteção, recuperação e melhoria socioambiental, de forma a potencializar o papel da educação para as necessárias e inadiáveis mudanças culturais e sociais de uma transição societária em direção à sustentabilidade.

O documento está permeado de conceitos e princípios, como autonomia, inclusão social, justiça ambiental, participação e controle social, sustentabilidade, emancipação e território. Abarcando diferentes escolas de pensamento, dentre elas, a Hermenêutica, a Teoria Crítica, o “Ambientalismo” e a Educação Popular. Os mecanismos de implementação do programa também são variados; apesar de ter como eixo central os Coletivos Educadores, outros princípios e estratégias

¹¹² Ressalta-se que Marcos Sorrentino (prof. ESALQ/USP, no DEA de 2003 a 2008 e no MEC de 2012-2014) e Rachel Trajber (CGEA/MEC desde 2004) são fundadores do Instituto Ecoar para a Cidadania (ONG ambientalista paulista).

¹¹³ Segundo descrição de um dos convênios financiados, a origem de sua formulação enraíza-se, entre outros, em um amplo programa de Educação ambiental, desenvolvido na década de 1990, sob o financiamento do BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento e da Prefeitura de São Paulo. O programa, intitulado “Educ-Ação Ambiental”, foi coordenado por Marcos Sorrentino com participação de Rachel Trajber e Eda Tassara, inserido no PROCAN – II “Programa de canalização de córregos, implementação de rios e recuperação ambiental e social de fundos de vale” e atendia a edital da Secretaria do Verde e Meio Ambiente da Prefeitura de São Paulo, sendo de responsabilidade do Consórcio Ecológico-ECOAR (ONG).

¹¹⁴ Apesar de qualificada como uma política contínua, ela foi implementada através da abertura de um único edital, em 2005 e no ano seguinte, através da Chamada Pública MMA nº 01/2006, “Mapeamento de Potenciais Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis”. É importante ressaltar que, desde então, nenhuma outra política de formação de educadores ambientais ou formação de novos coletivos educadores foi apresentada. Este fato pode estar correlacionado ao orçamento do DEA ter sofrido, em 2009, cortes de 60%, o que resultou em um cenário nunca vivido pelo DEA, além do quadro de pessoal ter passado por drástica redução, o setor que contava com 55 pessoas no início da gestão, chegou em 2009 com 13 técnicos entre analistas ambientais, terceirizados, estagiários, temporários e consultores (SAISSE, 2011, p.106).

metodológicas como Pedagogia da Práxis, Intervenção Educacional, Pesquisa-Ação-Participante, Círculos de Cultura, Comunidade de Aprendizagem, Cardápio de Aprendizagem estão presentes na proposta.

Ainda que envolvente, a análise textual e material do programa aponta limitações e contradições, identificando problemas relacionados à estrutura, organização governamental e execução.

Desta forma, esta conclusão divide-se em três partes. A primeira condensa as análises da parte textual, tanto do ProFEA quanto do Edital FNMA nº05/2005 responsável por financiar a implantação dos Coletivos Educadores. Na segunda, elencam-se alguns aspectos relacionados ao processo de gestão realizado pelo FNMA e pelo MMA. Por fim, a terceira tece considerações sobre sua execução.

Antes de iniciar as análises, chama-se a atenção para a existência de duas versões oficiais do ProFEA, publicadas pelo Governo Federal. Uma disponível na página do MMA (BRASIL, 2006) e outra no Anexo 01 do Edital do FNMA nº 05/2005. Apesar de estapafúrdio, caso semelhante já foi relatado por Valois e Cavalari (2013), que detectam duas versões da “Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida - COM-VIDA” (BRASIL, 2004; BRASIL, 2007; revisada e ampliada em 2012).

Neste estudo optou-se por analisar o documento disponibilizado pelo MMA. Sobre a filosofia deste programa, distinguem-se três delineamentos marcantes: o ‘apagamento’ de classe social, o fortalecimento das parcerias e a pluralidade metodológica.

Textualmente, o ProFEA filia-se à Educação ambiental na vertente crítica e emancipatória, baseia-se no método de Paulo Freire¹¹⁵, prega a justiça ambiental, mas desvinculados de classe social, professando/propagando a solução dos conflitos a partir do diálogo proposto por Habermas, em caráter conciliador de resolução pela comunicação. Assim, objetiva à eliminação das disputas (materiais e de classe) na perspectiva de um discurso de democratização e harmonia, não apontando nenhuma contradição. Como se tudo pudesse ser superado em prol de “um mundo melhor”.

O segundo ponto é o estabelecimento das parcerias como condição *sine qua non*. É importante ressaltar que a parceria entre Estado/Sociedade Civil não é uma característica exclusiva deste programa ou política (NEVES *et al.*, 2011). Nesse

¹¹⁵ Converte os ‘círculos de cultura’ de Paulo Freire em COM-VIDAS que não se evidencia enquanto prática radical de libertação da classe oprimida, além de seus objetivos e processo de implementação não fazerem qualquer alusão conceitual-ideológica ao método proposto por Freire; sendo, portanto, incompatíveis.

sentido, textualmente, o PNEA (BRASIL, 1999) não prevê financiamento para a política (veto do art. 18¹¹⁶), no ProFEA as parcerias são sugeridas e no Edital elas aparecem como princípio obrigatório, constando uma série de exigências que excluem uma parcela significativa de possíveis parceiros¹¹⁷.

Na prática, dentre os 17 coletivos¹¹⁸ formados a partir do financiamento do Edital, em 65% deles as parcerias se estabeleceram entre Governo e ONGs. Além disso, mesmo quando a instituição proponente é pública, a parceria público-privada acontece indiretamente.

Assim, verifica-se que a materialização da política reafirma o que foi detectado pelas análises discursivas do documento, ou seja, tanto os documentos quanto a sua implementação são compatíveis com a proposta hegemônica para a educação, particularmente para a educação ambiental, pautada na lógica das parcerias público-privadas.

Esse modelo tem como aspecto fundamental o processo de descentralização, transferindo serviços auxiliares e de apoio para o setor privado (“competente”), tratando a questão sob o ponto de vista meramente técnico e gerencial. Como se houvesse neutralidade na condução das políticas públicas por parte desses “aparelhos privados de hegemonia”. Em alguns coletivos, a lógica da prestação de serviços é levada ao extremo, contraditoriamente ao processo de formação coletiva. Nesses evidencia-se a terceirização pela terceirizada, isto é, o Estado terceiriza a formação para a parceira que, por sua vez, terceiriza parte da sua ação, contratando para execução uma empresa de consultoria.

Outros dados revelam que 40% das parceiras (sete dos 16 coletivos) buscam apenas uma fonte de financiamento para desenvolver os seus próprios projetos. Para fortalecer os seus projetos originais, adaptam a metodologia do CE à sua prática. Desta forma, as instituições não absorvem ou se debruçam na implementação do ProFEA, o que impossibilita a concretização de uma Política

¹¹⁶ Este veto representa a perda de autonomia financeira e política, marginalizando e subordinando a educação ambiental a outros setores e interesses.

¹¹⁷ A lista de exigências presentes no Edital para o estabelecimento dessas parcerias é um processo que demanda dos futuros parceiros infraestrutura, instrução e burocracia, dificultando, restringindo e, até mesmo, impedindo a participação de uma parcela significativa das instituições proponentes de cunho popular.

¹¹⁸ É importante destacar que os documentos oficiais citam a existência de 22 coletivos financiados, no entanto, conseguiu-se identificar apenas 17, sendo que um dos 17 apesar de constar na lista do FNMA como tendo sido financiado sequer iniciou o processo, e outros seis não receberam uma ou mais parcelas. Desta forma, apesar de figurarem na listagem como tendo recebido algum repasse, isto não se confirma.

Nacional, que se configura enquanto conjunto de atividades aleatórias sem direcionamento.

Afora as parcerias público-privadas é a diversidade teórica do programa que permeia todo o documento. No entanto, sem maiores preocupações com sua contextualização ou fundamentação, a miscelânea de teorias e autores mais do que orientar parece ter a função de legitimar o programa.

Assim, na prática, este “marco conceitual” amplo e sincrético se traduz no que se espera ou se permite dos Coletivos Educadores. Uma vez que cabe a cada representante/ instituição eleger e montar o seu próprio cardápio de aprendizagem, as ações educativas resultantes baseiam-se nas várias correntes, contribuindo para o não esclarecimento dos pressupostos teórico-metodológicos. Como uma reação em cadeia, à ausência do posicionamento ideológico-conceitual do ProFEA redundam em cardápios e intervenções pouco criteriosas.

As políticas de Estado deveriam integrar um corpo de funcionários especializados e dedicados profissionalmente ao acompanhamento e formulação de orientações. Entretanto, o ProFEA limita-se a ser uma espécie de guia, onde faltam critérios, parâmetros e delimitação precisa e objetiva, resultando em que, quase, qualquer coisa seja realizada de qualquer jeito.

Além dessas propriedades, que permeiam tanto o ProFEA quanto o Edital e suas práticas, com relação ao processo de gerenciamento da implementação dos coletivos através do Edital, observa-se: 1) a ‘personificação’ na política pública, 2) a alteração do cronograma de implementação dos coletivos e 3) a ausência de transparência e divulgação de resultados.

Sobre o primeiro aspecto, identificou-se que tanto a proposta dos Coletivos Educadores¹¹⁹ quanto o MAPPEA – Documento Técnico nº 15¹²⁰ são reflexões de determinado grupo direcionando a política nacional.

Quanto ao cronograma de implementação dos coletivos, ele foi estendido em alguns casos por mais dois anos devido aos problemas de repasse de verba e de acompanhamento/ feedback das ações por parte do governo.

Os atrasos no repasses chegaram a 13 meses, comprometendo o encaminhamento e afetando o cronograma dos projetos. É importante salientar que a falta de compromisso com relação aos prazos para o envio da verba onerou, atrasou e, até, resultou na interrupção de um dos coletivos.

¹¹⁹ Experiência prévia coordenada por Marcos Sorrentino, Rachel Trajber e Eda Tassara.

¹²⁰ Presente oferecido ao Órgão Gestor da PNEA pelos ‘parceiros’: Eda Tassara, Luiz Antonio Ferraro Jr. e Omar Ardans.

No que diz respeito ao processo de acompanhamento e suporte das ações por parte do DEA/MMA e do FNMA, muitos convênios o indicam como um dos principais problemas a ser solucionado. Na medida em que muitas das ações, apesar de avaliadas, solicitam revisão até um ano após terem sido desenvolvidas. Ademais, o processo burocrático de acompanhamento técnico de cada convênio por parte da equipe do MMA é falho.

Identificou-se como causa possível do problema de acompanhamento, o fato das informações contidas nos relatórios se encontrarem dispersas e desorganizadas, o que dificulta a interpretação e localização de informações relevantes. No entanto, isto é consequência da falta de disponibilização, por parte do próprio governo, de algum tipo de molde, ficha, enquadramento ou modelo que torne mais viável e menos demorado o processo de acompanhamento e implantação da própria política. Constata-se que o processo de acompanhamento por parte do governo das ações implementadas pelas “parceiras” é falho, ou no mínimo, bastante delongado.

É importante frisar que esses instrumentos assim como as normas não são elementos ‘castrativos’ da criatividade, mas asseguram o caráter público e a possibilidade de acompanhamento e análise. Assim, o estabelecimento de procedimentos que facilitem o acompanhamento do governo, diante do volume de dados e relatórios, é essencial para as políticas públicas, sobretudo as de âmbito nacional, na medida em que não basta promover a política, ela tem que ser avaliada. Isto é, o balanço é parte essencial para poder prosseguir.

No que concerne à transparência, constata-se a sua ausência, tanto no processo de implementação e acompanhamento do ProFEA quanto na divulgação dos resultados do Edital, implantado no período de 2005 a 2009. É importante ressaltar que apenas mediante solicitação/autorização e após ‘garimpagem’ em pilhas de arquivos do FNMA informações como: origem dos coletivos, identificação (parcial) dos coletivos subsidiados, número (parcial) de educadores ambientais populares (PAP4) formados a partir do investimento) foram encontradas. No entanto, informações relacionadas ao financiamento como os recursos realmente investidos,

Conclui-se que apesar dos relatórios de gestão assim como documentos públicos do MMA¹²¹ conterem informações sobre o ProFEA, estes não apresentam

¹²¹ Tanto o cadastro nacional dos coletivos, quanto os dois relatórios publicados pelo MMA não atendem o objetivo de divulgar e analisar a política. Ou seja, foram gastos recursos públicos, sem que

um panorama geral do programa; conseqüentemente, dados como os que apontam que mais de 40% dos coletivos ‘financiados’ não foram finalizados são anulados.

No tocante ao edital, além de apresentar a versão do ProFEA mais concisa, com maior riqueza de detalhes e mais exemplos, caracteriza e demanda a implementação dos Coletivos via parceria, estabelecendo sua abrangência e formas de financiamento. Organizado em duas chamadas, a primeira para todo o território nacional e a segunda destinada a projetos desenvolvidos na bacia hidrográfica do rio São Francisco – BA. Representa investimento da ordem de 2,9 milhões de reais, sendo destinados entre 80 a 200 mil por Coletivo, a ser utilizado durante 24 meses de implantação, o que equivale, entre 11 e 28 salários mínimos/mês/coletivo, incluindo gastos para aquisição de equipamentos e materiais permanentes.

Assim, verifica-se que os 16 coletivos distribuem-se, cinco no Estado de São Paulo, quatro na Bahia e dois em Minas Gerais¹²², os outros estão no Acre, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará e Rio de Janeiro, um em cada Estado. Portanto, dois coletivos na Região Norte; quatro no Nordeste, todos no mesmo Estado; dois no Centro-Oeste; oito no Sudeste e nenhum no Sul. Nota-se maior concentração de projetos aprovados e desenvolvidos no Estado de São Paulo (mais de 25% dos convênios executados).

O Edital determina que em todos os projetos conste mapeamento socioambiental. Contudo, a maioria o faz de maneira superficial. Nenhum dos nove¹²³ coletivos que chegaram à última fase correlacionou o diagnóstico com o desenvolvimento de suas atividades.

Com relação ao financiamento, não foi possível identificar o valor total investido na política, visto que cerca de metade dos coletivos “financiados” (oito dos 17 identificados) não cumpriram todas as etapas de implementação, sem mencionar os cinco coletivos não identificados.

Além do destacado, conceitos e princípios fundamentais para o entendimento da perspectiva de educação ambiental no ProFEA são compreendidos na conjuntura de reforma gerencial do Estado, onde os conceitos pautados nas teorias críticas recebem novos investimentos semânticos que esvaziam os sentidos originais, adaptando-os à perspectiva pragmática das relações liberais.

houvesse transparência e/ou possibilidade de decisão da população, para além dos interessados diretamente no recebimento dos recursos, quanto à sua pertinência e aplicação.

¹²² Conseqüência da Chamada II do Edital (os dois de Minas Gerais e dois dos quatro desenvolvidos na Bahia).

¹²³ Nove dos 16, pois 40% desses projetos não foram realizados na íntegra.

A seguir apresentam-se as conclusões de cada uma das categorias (práxis, emancipação, autonomia, sustentabilidade, inclusão social, conflito) e metodologias (círculo de cultura/COM-VIDA, coletivos educadores, cardápio aprendizagem, práxis pedagógica, pesquisa ação participante) analisadas a partir da série Encontros e Caminhos¹²⁴, buscando-se compreender qual a concepção ideológica presente no ProFEA.

Com relação a cada uma das categorias conclui-se que:

- 1) A definição de Coletivos Educadores (FERRARO Jr & SORRENTINO, 2005) vincula-se a uma visão romântica e idealista marcada por um discurso vago e amplo. Não correlacionada à categoria trabalho, se caracteriza como um espaço de confraternização, discussão e diálogo.
- 2) Práxis: geralmente aparece adjetivada. Embora textualmente a política se baseie na noção de práxis marxista, a metodologia descrita para atuação e implementação dos coletivos educadores acaba reduzindo práxis à ação, intervenção ou realização de processos formativos/capacitação, mesclando-a a outras concepções ideológicas distintas. Na prática, não foi possível verificar a sua realização. Apesar de alguns coletivos incluírem em seu diagnóstico a descrição socioambiental crítica, nem todas as ações dos PAP3 demonstram aliar a teoria à prática, ou têm qualquer intencionalidade.
- 3) Com relação à categoria emancipação, ela é apresentada de maneira fragmentada e contraditória, tanto ao longo do documento técnico (BRASIL, 2006) quanto da série “Encontros e Caminhos” (FERRARO Jr., 2005, 2007, 2014). Entende-se que é fundamental discernir o viés “conservador-tradicional” (emancipação política) do viés “emancipatório-transformador” (emancipação humana). Relativamente às metodologias propostas pelo documento e que balizam a política pública e sua implementação, conclui-se que estas não promovem a emancipação humana¹²⁵. Em alguns casos, o acesso aos conhecimentos do cardápio pode permitir, ou não, à emancipação política.
- 4) A categoria participação remete tanto à coesão quanto à mudança social. Apresentando-se, pois, numa confluência perversa entre um projeto político

¹²⁴ O ProFEA (BRASIL, 2006, p.10) explicita que as categorias presentes no documento encontram-se qualificados na série Encontros e Caminhos (FERRARO Jr., 2005; 2007; 2014).

¹²⁵ Considera-se falha grave o fato de mais de 70% dos coletivos não incluir como parte do processo de formação dos Educadores Ambientais Populares (PAP3 e PAP4) a participação obrigatória dos mesmos em espaços públicos de consolidação dos canais de participação mais direta, como conselhos gestores, conselhos de unidades de conservação, conselhos escolares, comitês de bacia hidrográfica.

democratizante-participativo e um projeto neoliberal, posto que os dois projetos, antagônicos, demandam uma sociedade civil ativa e propositiva. O verbete a ela dedicado (JACOBI, 2005) compreende-a sob a visão romântica de uma democratização do acesso à participação da sociedade, não radicalizando a crítica.

- 5) A análise da categoria 'inclusão social' aponta que ela vem sendo empregada de forma ambígua e confusa, geralmente associada à descrição de fenômenos, processos ou grupos sociais completamente distintos. Ao longo dos volumes da série Encontros e Caminhos, as duas concepções (relação dialética exclusão-inclusão' no viés marxista e no viés neoliberal) encontram-se igualmente representadas.
- 6) A compreensão e a definição de autonomia no ProFEA seguem duas vertentes. Numa ela é vista enquanto sinônimo de autonomia do indivíduo ou dos sujeitos e na outra no sentido de classe ou grupos subalternos. Cabe ressaltar que, no Edital (2005:14), ela aparece associada à primeira concepção. Com relação ao processo de implementação e apropriação desta categoria pelos coletivos é importante pontuar que a base do projeto já está predeterminada. Nesse sentido, trata-se de uma autonomia relativa, na medida em que os 'pratos' do cardápio podem ser criados, mas o método, a estrutura (PAP1, 2, 3 e 4), alguns dos produtos e suas fases de implementação já se encontram-se predeterminados. Na prática, observa-se que apenas um coletivo¹²⁶ produziu o seu próprio método, onde o cardápio não foi decidido pelo conveniente ou seus parceiros.
- 7) A sustentabilidade, conforme defendida na série Encontros e Caminhos, reconhece limitações e critica a definição internacional. No entanto, não refuta a possibilidade de uma sustentabilidade sob a lógica do capital. Cabe ressaltar que o artigo de Lima (2007), contrariamente, defende uma posição crítica com relação aos conceitos de crise, sustentabilidade e de Estado. Então, ao longo dos verbetes intitulados 'sustentabilidade' observa-se que os autores, predominantemente, entendem que esta pode ser alcançada concomitantemente

¹²⁶ Trata-se de um projeto de ação conjunta com a Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE), onde alunos do ensino médio profissionalizante, monitores da EFASE e lideranças comunitárias elaboraram seu cardápio, que inclui um Plano de Manejo Sustentável para a comunidade de Fundo de Pasto (áreas de posse coletiva nas quais moradores criam seus animais extensivamente aproveitando folhagens naturais de caatinga), além de um viveiro de mudas e um banco de germoplasma. Além disso, em seu relatório (síntese – 2006 - apresentado nas pp. 592 a 623 do convênio) identifica claramente as zonas de conflito e seus atores, propondo encaminhamentos para a resolução ou para uma disputa mais consciente. Infelizmente, esse projeto não teve continuidade por problemas de repasse do FNMA. [Se não me engano, esta informação foi dada, acho que até em nota de rodapé no capítulo 04].

ao desenvolvimento do capitalismo. No Edital, esta categoria aparece associada à concepção de Desenvolvimento Sustentável¹²⁷. De forma geral conclui-se que o ProFEA corrobora para o processo de disseminação do desenvolvimento sustentável como alternativa à crise estrutural.

- 8) A análise do ProFEA aponta para a desvinculação da concepção de conflito da teoria crítica. No entanto na série Encontros e Caminhos os dois verbetes sobre a temática (MALAGODI, 2007; 2014) compreendem os conflitos associados aos problemas socioambientais mais graves, na medida em que expressam a resistência e
- 9) a mobilização em situações que envolvem disputas políticas e simbólicas. Entretanto, na prática, mesmo quando o território do coletivo encontra-se sobreposto ao do conflito, na maioria dos casos este último não é citado nem aparece no mapeamento ou no diagnóstico da região. Dentre os 148 municípios que implantaram coletivos educadores, 29 apresentam conflitos, na sua maioria relacionados à questão fundiária ou de território. Apenas um (CV102/2006), dos oito coletivos analisados, não se refere de nenhuma forma aos conflitos. Dentre os sete restantes, alguns citam ‘impacto socioambiental’, outros incluem os impactos como tema nos cardápios. Mas apenas dois descrevem o conflito; um deles, além de descrever implementa um projeto que trata diretamente do conflito na região. Assim, conclui-se que o ProFEA e este edital corroboraram para a disseminação da sociedade civil concebida enquanto espaço harmônico de construção ‘coletiva’ através do diálogo, apagando-se as classes e os conflitos.

O exame dessas categorias/ metodologias permite concluir que a base teórico-conceitual-metodológica exposta no documento reflete o campo em disputa, mas sem explicitá-lo, abarcando todas as concepções político-ideológicas. Apesar de o ProFEA afirmar que constaria na série Encontros e Caminhos a definição da categoria, o que se encontra são todas as suas formas de apropriação, variando de acordo com o autor/verbe escolhido. Assim, o ProFEA valida todas as posições políticas, como se elas pudessem conviver na mesma política pública.

¹²⁷ A Resolução nº 57/254 adotada durante a Assembleia Geral das Nações Unidas (2002) proclamou a Década da Educação das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável - 2005 a 2014, evidenciando seu encaminhamento para uma diretriz internacional com base na *Educação para o Desenvolvimento Sustentável*, no qual, o modelo baseado no capital, na produção e/ou consumo, e, conseqüentemente, na expropriação e no lucro, não é questionado. Assim, sugere, a ‘mágica solução’ do “desenvolvimento sustentável”, que prevê o uso intensivo de tecnologias conjugado a externalização dos custos ambientais para os países periféricos.

O programa, pois, não é neutro, mas confuso, na medida em que conter todas as possibilidades, sem demarcar as diferenças, deixando a cada um selecionar a sua posição pode perpetuar a visão do senso comum. Essa aparente 'crise de identidade' resulta na proliferação da ideologia dominante, onde o artifício da propaganda cultural reproduz os valores e práticas hegemônicas, ao mesmo tempo em que se afasta da radicalidade da crítica anticapitalista. Quer dizer, não intenciona ou problematiza a práxis político-pedagógica. Nesse sentido, a intervenção na realidade não visa à construção de um projeto societário alternativo.

O posicionamento de que tudo é possível é um posicionamento perverso, porque ao transferir a responsabilidade para o indivíduo e ao mesmo tempo tratar a política pública como neutra, onde todos os interesses podem ser contemplados, ignora o caráter público da política e a garantia do que é bem comum, sobretudo em uma sociedade desigual em que isto só é possível definindo-se prioridades políticas.

À guisa da conclusão...

Fica claro, ao longo do trabalho, que as políticas públicas de Educação ambiental vêm sendo definidas no direcionamento das reformas do Estado neoliberal, onde, no caso do programa estudado, isso se dá através do discurso do consenso, das “receitas de bolo” ou cardápios e das *parcerias* entre Estado e sociedade civil,

Apesar da identificação do Instituto ECOAR e seus integrantes como sendo centrais no desenvolvimento e implementação do ProFEA e de outras políticas públicas de Educação Ambiental brasileiras, especialmente a partir de 2002. A presente pesquisa não conclui se estas instituições e seus intelectuais, se caracterizam enquanto sociedade civil ou política? Se há ou qual classe ou fração esta representa?

De toda forma, a partir dos documentos analisados observa-se que na lógica vigente, o padrão neo-desenvolvimentista do governo, e, portanto, suas práticas caminham longe de qualquer possibilidade de mudança que gere autonomia e/ou superação das desigualdades de classe.

Com relação à avaliação das políticas públicas, mais especificamente dos Coletivos Educadores, conforme demonstrado não há um processo de transparência, sistematização ou reflexão profunda sobre sua implementação e continuidade. O que dificulta pensar novos caminhos ou mesmo reformulações para o programa. Apesar de não ter aprofundado essa discussão, me arrisco a afirmar que no Brasil é comum a não realização de levantamentos prévios e/ou consultas públicas (ou a sua desconsideração quando realizadas) e análises da situação durante ou mesmo após a implementação da política. O que acaba por transformar a política pública em política de governo, sem qualquer tipo de continuidade; conseqüentemente, passageiras e passíveis de interrupção, mais uma vez, reforçando a fragmentação do Estado.

Além disso, os Coletivos Educadores, apesar de virtualmente presentes como política prioritária de Governo, já que ainda hoje, 2015, constam na lista de política no site do DEA/MMA, não recebem qualquer tipo de financiamento desde a sua criação, ou seja, do Edital FNMA 05/2005, o que, segundo seus atores, impossibilita uma ação educativa, continuada e de qualidade.

Como evidenciado, enquanto documentação e formulação original, o Coletivo Educador não aparenta ter condições materiais e históricas que favoreçam o

estabelecimento de uma Educação ambiental Crítica, Emancipatória e Transformadora, se apresentando mais como uma política de reprodução do capital.

Com relação ao estabelecimento de parcerias, embora no discurso sejam divulgadas como positivas, elas não ampliam, na prática, a comunicação, nem a área visada, na medida em que a maioria das instituições parceiras usa a verba para a promoção de suas próprias ações, ou seja, em benefício próprio, o que contribui para o enfraquecimento da política.

Ao mesmo tempo em que, na ânsia de tentar suprir anos de ausência de formação de educadores ambientais, a proposta concebida é praticamente inviável, não apenas por ser confusa e subjetiva, mas também porque são muitas as exigências, não condizendo com os recursos liberados.

Afora isso, duras críticas ao processo de implantação do programa foram apontadas pelas instituições parceiras. Primeiro, o atraso no repasse das parcelas por parte do FNMA. Segundo, com relação ao acompanhamento e suporte, posto que o processo de avaliação e retorno por parte da equipe técnica do MMA, quanto ao que estava sendo proposto e desenvolvido pelas instituições parceiras, era muito moroso. Ressalta-se que um dos convênios ainda tece críticas à metodologia proposta no ProFEA.

Conseqüentemente, os projetos não geraram autonomia, enraizamento, sustentabilidade, bem como não desenvolveram a práxis pedagógica criativa, que pressupõe a criação de novos métodos. Ao contrário, o que se observou, na maior parte dos projetos, foi ausência de continuidade, participação e inclusão social limitada à classe dominante e um processo de “instrumentalização” baseado na sensibilização e no viés ecológico.

A pesquisa apresentada indica, portanto, que a direção dada às políticas públicas de Educação ambiental não acompanham as reais necessidades demandadas por movimentos sociais voltados à defesa do interesse público, à luta antissistêmica e que adotam uma perspectiva crítica de análise das relações sociais e de como se constituem as relações com a natureza.

CONCLUSÃO

Nas últimas décadas constata-se intensificação do processo de globalização/expansão do capital, que passa a interferir, via agências multilaterais, no direcionamento político internacional. . Na América Latina, essas reformas políticas, vem avançando na desconstrução do núcleo central de sua economia, consumando a transição paradigmática das políticas exteriores.

Especificamente, no Brasil, esse ‘novo’ modelo foi posto em prática sob gerenciamento do Ministro Bresser Pereira, responsável por formular a “Reforma Gerencial do Estado Brasileiro” (1995), a qual apresenta, dentre suas estratégias, a privatização, a descentralização e a publicização. Nesse mesmo período, observa-se a complexificação da sociedade civil, onde sujeitos políticos redefinem suas funções.

Ao longo das últimas duas décadas, independente das diferentes bases governamentais, percebe-se que, no Estado brasileiro, a política econômica e o modelo de desenvolvimento mantiveram-se sob as mesmas diretrizes, verificando-se um processo de expansão e fortalecimento de parcerias, terceirizações e privatizações.

No campo da Educação ambiental, os organismos multilaterais de cooperação também definem diretrizes políticas e a gestão incorporadas por diversos países no processo de formulação de suas políticas específicas¹²⁸.

Desta forma, a educação ambiental globalizada ou Educação para o Desenvolvimento Sustentável é fortalecida. O presente trabalho filia-se a outra concepção de Educação ambiental, Crítica, Transformadora e Emancipatória.

No Brasil, a efetivação da educação ambiental enquanto política ocorre, paralelamente, às reformas educacionais neoliberais¹²⁹, no âmbito de reestruturação do Estado, que passa a priorizar políticas de descentralização administrativa, financeira e pedagógica e, portanto, não neutras. Nesse contexto de reforma do

¹²⁸ Motta (2009) demonstra que não só as questões relacionadas ao meio ambiente, mas as questões sociais também são orientadas por agências multilaterais e cada vez mais subordinadas à lógica de mercado. Nesse sentido, conclui-se que a problemática ambiental funda-se nas próprias bases de produção (LOUREIRO, 2006) e reprodução do capital.

¹²⁹ Mezáros (2005:25) observa que processos sociais e educacionais de reprodução estão intimamente ligados, sendo que os últimos, no reino do capital, são compreendidos como mais uma mercadoria, tendo como objetivo a ‘interiorização’ das condições de legitimidade do sistema que explora o trabalho como mercadoria, induzindo a sua aceitação passiva. Dentre as consequências, Saviani (2007) especifica como o conhecimento se converte em potência material no processo de produção e como, no Brasil, vem se assistindo ao longo das últimas décadas a implantação de reformas que desregulam as relações de trabalho (NEVES, 2004), inserem a lógica produtivista e mercantilista na produção acadêmica e nos espaços educacionais (FRIGOTTO, 2011), assim como se observa o surgimento das parcerias público-privadas através das quais recursos públicos são repassados ao setor privado (LEHER, 2004).

Estado se dá a institucionalização de diversas políticas, inclusive o Programa de Formação de Educadores Ambientais – ProFEA.

Este programa foi implementado em 2005, durante o primeiro governo presidido por Luís Inácio Lula da Silva, no qual, a educação ambiental (informal e formal) foi gerida pelos ministros Marina Silva (MMA) e Cristovão Buarque (MEC), que nomearam Marcos Sorrentino (DEA/MMA) e Laura Duarte, substituída por Rachel Trajber¹³⁰ (CGEA/MEC), para coordenarem a Política Nacional de Educação ambiental (PNEA).

Assim, o ProFEA encontra-se pautado na PNEA, bem como em experiências promovidas por esses atores¹³¹. Este programa objetiva contribuir para o surgimento de uma dinâmica nacional contínua¹³² de Formação de Educadoras(es) Ambientais, a partir de diferentes contextos, capacitando-os a atuar de forma autônoma, crítica e inovadora, com base nos Coletivos Educadores.

Ademais, objetiva a articulação de ações educativas voltadas às atividades de proteção, recuperação e melhoria socioambiental, de forma a potencializar o papel da educação para as necessárias e inadiáveis mudanças culturais e sociais de uma transição societária em direção à sustentabilidade.

O documento está permeado de conceitos e princípios, como autonomia, inclusão social, justiça ambiental, participação e controle social, sustentabilidade, emancipação e território. Abarcando diferentes escolas de pensamento, dentre elas, a Hermenêutica, a Teoria Crítica, o “Ambientalismo” e a Educação Popular. Os mecanismos de implementação do programa também são variados; apesar de ter como eixo central os Coletivos Educadores, outros princípios e estratégias

¹³⁰ Ressalta-se que Marcos Sorrentino (prof. ESALQ/USP, no DEA de 2003 a 2008 e no MEC de 2012-2014) e Rachel Trajber (CGEA/MEC desde 2004) são fundadores do Instituto Ecoar para a Cidadania (ONG ambientalista paulista).

¹³¹ Segundo descrição de um dos convênios financiados, a origem de sua formulação enraíza-se, entre outros, em um amplo programa de Educação ambiental, desenvolvido na década de 1990, sob o financiamento do BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento e da Prefeitura de São Paulo. O programa, intitulado “Educ-Ação Ambiental”, foi coordenado por Marcos Sorrentino com participação de Rachel Trajber e Eda Tassara, inserido no PROCAN – II “Programa de canalização de córregos, implementação de rios e recuperação ambiental e social de fundos de vale” e atendia a edital da Secretaria do Verde e Meio Ambiente da Prefeitura de São Paulo, sendo de responsabilidade do Consórcio Ecológico-ECOAR (ONG).

¹³² Apesar de qualificada como uma política contínua, ela foi implementada através da abertura de um único edital, em 2005 e no ano seguinte, através da Chamada Pública MMA nº 01/2006, “Mapeamento de Potenciais Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis”. É importante ressaltar que, desde então, nenhuma outra política de formação de educadores ambientais ou formação de novos coletivos educadores foi apresentada. Este fato pode estar correlacionado ao orçamento do DEA ter sofrido, em 2009, cortes de 60%, o que resultou em um cenário nunca vivido pelo DEA, além do quadro de pessoal ter passado por drástica redução, o setor que contava com 55 pessoas no início da gestão, chegou em 2009 com 13 técnicos entre analistas ambientais, terceirizados, estagiários, temporários e consultores (SAISSE, 2011, p.106).

metodológicas como Pedagogia da Práxis, Intervenção Educacional, Pesquisa-Ação-Participante, Círculos de Cultura, Comunidade de Aprendizagem, Cardápio de Aprendizagem estão presentes na proposta.

Ainda que envolvente, a análise textual e material do programa aponta limitações e contradições, identificando problemas relacionados à estrutura, organização governamental e execução.

Desta forma, esta conclusão divide-se em três partes. A primeira condensa as análises da parte textual, tanto do ProFEA quanto do Edital FNMA nº05/2005 responsável por financiar a implantação dos Coletivos Educadores. Na segunda, elencam-se alguns aspectos relacionados ao processo de gestão realizado pelo FNMA e pelo MMA. Por fim, a terceira tece considerações sobre sua execução.

Antes de iniciar as análises, chama-se a atenção para a existência de duas versões oficiais do ProFEA, publicadas pelo Governo Federal. Uma disponível na página do MMA (BRASIL, 2006) e outra no Anexo 01 do Edital do FNMA nº 05/2005. Apesar de estapafúrdio, caso semelhante já foi relatado por Valois e Cavalari (2013), que detectam duas versões da “Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida - COM-VIDA” (BRASIL, 2004; BRASIL, 2007; revisada e ampliada em 2012).

Neste estudo optou-se por analisar o documento disponibilizado pelo MMA. Sobre a filosofia deste programa, distinguem-se três delineamentos marcantes: o ‘apagamento’ de classe social, o fortalecimento das parcerias e a pluralidade metodológica.

Textualmente, o ProFEA filia-se à Educação ambiental na vertente crítica e emancipatória, baseia-se no método de Paulo Freire¹³³, prega a justiça ambiental, mas desvinculados de classe social, professando/propagando a solução dos conflitos a partir do diálogo proposto por Habermas, em caráter conciliador de resolução pela comunicação. Assim, objetiva à eliminação das disputas (materiais e de classe) na perspectiva de um discurso de democratização e harmonia, não apontando nenhuma contradição. Como se tudo pudesse ser superado em prol de “um mundo melhor”.

O segundo ponto é o estabelecimento das parcerias como condição *sine qua non*. É importante ressaltar que a parceria entre Estado/Sociedade Civil não é uma característica exclusiva deste programa ou política (NEVES *et al.*, 2011). Nesse

¹³³ Converte os ‘círculos de cultura’ de Paulo Freire em COM-VIDAS que não se evidencia enquanto prática radical de libertação da classe oprimida, além de seus objetivos e processo de implementação não fazerem qualquer alusão conceitual-ideológica ao método proposto por Freire; sendo, portanto, incompatíveis.

sentido, textualmente, o PNEA (BRASIL, 1999) não prevê financiamento para a política (veto do art. 18¹³⁴), no ProFEA as parcerias são sugeridas e no Edital elas aparecem como princípio obrigatório, constando uma série de exigências que excluem uma parcela significativa de possíveis parceiros¹³⁵.

Na prática, dentre os 17 coletivos¹³⁶ formados a partir do financiamento do Edital, em 65% deles as parcerias se estabeleceram entre Governo e ONGs. Além disso, mesmo quando a instituição proponente é pública, a parceria público-privada acontece indiretamente.

Assim, verifica-se que a materialização da política reafirma o que foi detectado pelas análises discursivas do documento, ou seja, tanto os documentos quanto a sua implementação são compatíveis com a proposta hegemônica para a educação, particularmente para a educação ambiental, pautada na lógica das parcerias público-privadas.

Esse modelo tem como aspecto fundamental o processo de descentralização, transferindo serviços auxiliares e de apoio para o setor privado (“competente”), tratando a questão sob o ponto de vista meramente técnico e gerencial. Como se houvesse neutralidade na condução das políticas públicas por parte desses “aparelhos privados de hegemonia”. Em alguns coletivos, a lógica da prestação de serviços é levada ao extremo, contraditoriamente ao processo de formação coletiva. Nesses evidencia-se a terceirização pela terceirizada, isto é, o Estado terceiriza a formação para a parceira que, por sua vez, terceiriza parte da sua ação, contratando para execução uma empresa de consultoria.

Outros dados revelam que 40% das parceiras (sete dos 16 coletivos) buscam apenas uma fonte de financiamento para desenvolver os seus próprios projetos. Para fortalecer os seus projetos originais, adaptam a metodologia do CE à sua prática. Desta forma, as instituições não absorvem ou se debruçam na implementação do ProFEA, o que impossibilita a concretização de uma Política

¹³⁴ Este veto representa a perda de autonomia financeira e política, marginalizando e subordinando a educação ambiental a outros setores e interesses.

¹³⁵ A lista de exigências presentes no Edital para o estabelecimento dessas parcerias é um processo que demanda dos futuros parceiros infraestrutura, instrução e burocracia, dificultando, restringindo e, até mesmo, impedindo a participação de uma parcela significativa das instituições proponentes de cunho popular.

¹³⁶ É importante destacar que os documentos oficiais citam a existência de 22 coletivos financiados, no entanto, conseguiu-se identificar apenas 17, sendo que um dos 17 apesar de constar na lista do FNMA como tendo sido financiado sequer iniciou o processo, e outros seis não receberam uma ou mais parcelas. Desta forma, apesar de figurarem na listagem como tendo recebido algum repasse, isto não se confirma.

Nacional, que se configura enquanto conjunto de atividades aleatórias sem direcionamento.

Afora as parcerias público-privadas é a diversidade teórica do programa que permeia todo o documento. No entanto, sem maiores preocupações com sua contextualização ou fundamentação, a miscelânea de teorias e autores mais do que orientar parece ter a função de legitimar o programa.

Assim, na prática, este “marco conceitual” amplo e sincrético se traduz no que se espera ou se permite dos Coletivos Educadores. Uma vez que cabe a cada representante/ instituição eleger e montar o seu próprio cardápio de aprendizagem, as ações educativas resultantes baseiam-se nas várias correntes, contribuindo para o não esclarecimento dos pressupostos teórico-metodológicos. Como uma reação em cadeia, à ausência do posicionamento ideológico-conceitual do ProFEA redundam em cardápios e intervenções pouco criteriosas.

As políticas de Estado deveriam integrar um corpo de funcionários especializados e dedicados profissionalmente ao acompanhamento e formulação de orientações. Entretanto, o ProFEA limita-se a ser uma espécie de guia, onde faltam critérios, parâmetros e delimitação precisa e objetiva, resultando em que, quase, qualquer coisa seja realizada de qualquer jeito.

Além dessas propriedades, que permeiam tanto o ProFEA quanto o Edital e suas práticas, com relação ao processo de gerenciamento da implementação dos coletivos através do Edital, observa-se: 1) a ‘personificação’ na política pública, 2) a alteração do cronograma de implementação dos coletivos e 3) a ausência de transparência e divulgação de resultados.

Sobre o primeiro aspecto, identificou-se que tanto a proposta dos Coletivos Educadores¹³⁷ quanto o MAPPEA – Documento Técnico nº 15¹³⁸ são reflexões de determinado grupo direcionando a política nacional.

Quanto ao cronograma de implementação dos coletivos, ele foi estendido em alguns casos por mais dois anos devido aos problemas de repasse de verba e de acompanhamento/ feedback das ações por parte do governo.

Os atrasos no repasses chegaram a 13 meses, comprometendo o encaminhamento e afetando o cronograma dos projetos. É importante salientar que a falta de compromisso com relação aos prazos para o envio da verba onerou, atrasou e, até, resultou na interrupção de um dos coletivos.

¹³⁷ Experiência prévia coordenada por Marcos Sorrentino, Rachel Trajber e Eda Tassara.

¹³⁸ Presente oferecido ao Órgão Gestor da PNEA pelos ‘parceiros’: Eda Tassara, Luiz Antonio Ferraro Jr. e Omar Ardans.

No que diz respeito ao processo de acompanhamento e suporte das ações por parte do DEA/MMA e do FNMA, muitos convênios o indicam como um dos principais problemas a ser solucionado. Na medida em que muitas das ações, apesar de avaliadas, solicitam revisão até um ano após terem sido desenvolvidas. Ademais, o processo burocrático de acompanhamento técnico de cada convênio por parte da equipe do MMA é falho.

Identificou-se como causa possível do problema de acompanhamento, o fato das informações contidas nos relatórios se encontrarem dispersas e desorganizadas, o que dificulta a interpretação e localização de informações relevantes. No entanto, isto é consequência da falta de disponibilização, por parte do próprio governo, de algum tipo de molde, ficha, enquadramento ou modelo que torne mais viável e menos demorado o processo de acompanhamento e implantação da própria política. Consta-se que o processo de acompanhamento por parte do governo das ações implementadas pelas “parceiras” é falho, ou no mínimo, bastante delongado.

É importante frisar que esses instrumentos assim como as normas não são elementos ‘castrativos’ da criatividade, mas asseguram o caráter público e a possibilidade de acompanhamento e análise. Assim, o estabelecimento de procedimentos que facilitem o acompanhamento do governo, diante do volume de dados e relatórios, é essencial para as políticas públicas, sobretudo as de âmbito nacional, na medida em que não basta promover a política, ela tem que ser avaliada. Isto é, o balanço é parte essencial para poder prosseguir.

No que concerne à transparência, constata-se a sua ausência, tanto no processo de implementação e acompanhamento do ProFEA quanto na divulgação dos resultados do Edital, implantado no período de 2005 a 2009. É importante ressaltar que apenas mediante solicitação/autorização e após ‘garimpagem’ em pilhas de arquivos do FNMA informações como: origem dos coletivos, identificação (parcial) dos coletivos subsidiados, número (parcial) de educadores ambientais populares (PAP4) formados a partir do investimento) foram encontradas. No entanto, informações relacionadas ao financiamento como os recursos realmente investidos.

Conclui-se que apesar dos relatórios de gestão assim como documentos públicos do MMA¹³⁹ conterem informações sobre o ProFEA, estes não apresentam

¹³⁹ Tanto o cadastro nacional dos coletivos, quanto os dois relatórios publicados pelo MMA não atendem o objetivo de divulgar e analisar a política. Ou seja, foram gastos recursos públicos, sem que houvesse transparência e/ou possibilidade de decisão da população, para além dos interessados diretamente no recebimento dos recursos, quanto à sua pertinência e aplicação.

um panorama geral do programa; conseqüentemente, dados como os que apontam que mais de 40% dos coletivos ‘financiados’ não foram finalizados são anulados.

No tocante ao edital, além de apresentar a versão do ProFEA mais concisa, com maior riqueza de detalhes e mais exemplos, caracteriza e demanda a implementação dos Coletivos via parceria, estabelecendo sua abrangência e formas de financiamento. Organizado em duas chamadas, a primeira para todo o território nacional e a segunda destinada a projetos desenvolvidos na bacia hidrográfica do rio São Francisco – BA. Representa investimento da ordem de 2,9 milhões de reais, sendo destinados entre 80 a 200 mil por Coletivo, a ser utilizado durante 24 meses de implantação, o que equivale, entre 11 e 28 salários mínimos/mês/coletivo, incluindo gastos para aquisição de equipamentos e materiais permanentes.

Assim, verifica-se que os 16 coletivos distribuem-se, cinco no Estado de São Paulo, quatro na Bahia e dois em Minas Gerais¹⁴⁰, os outros estão no Acre, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará e Rio de Janeiro, um em cada Estado. Portanto, dois coletivos na Região Norte; quatro no Nordeste, todos no mesmo Estado; dois no Centro-Oeste; oito no Sudeste e nenhum no Sul. Nota-se maior concentração de projetos aprovados e desenvolvidos no Estado de São Paulo (mais de 25% dos convênios executados).

O Edital determina que em todos os projetos conste mapeamento socioambiental. Contudo, a maioria o faz de maneira superficial. Nenhum dos nove¹⁴¹ coletivos que chegaram à última fase correlacionou o diagnóstico com o desenvolvimento de suas atividades.

Com relação ao financiamento, não foi possível identificar o valor total investido na política, visto que cerca de metade dos coletivos “financiados” (oito dos 17 identificados) não cumpriram todas as etapas de implementação, sem mencionar os cinco coletivos não identificados.

Além do destacado, conceitos e princípios fundamentais para o entendimento da perspectiva de educação ambiental no ProFEA são compreendidos na conjuntura de reforma gerencial do Estado, onde os conceitos pautados nas teorias críticas recebem novos investimentos semânticos que esvaziam os sentidos originais, adaptando-os à perspectiva pragmática das relações liberais.

A seguir apresentam-se as conclusões de cada uma das categorias (práxis, emancipação, autonomia, sustentabilidade, inclusão social, conflito) e metodologias

¹⁴⁰ Conseqüência da Chamada II do Edital (os dois de Minas Gerais e dois dos quatro desenvolvidos na Bahia).

¹⁴¹ Nove dos 16, pois 40% desses projetos não foram realizados na íntegra.

(círculo de cultura/COM-VIDA, coletivos educadores, cardápio aprendizagem, práxis pedagógica, pesquisa ação participante) analisadas a partir da série Encontros e Caminhos¹⁴², buscando-se compreender qual a concepção ideológica presente no ProFEA.

Com relação a cada uma das categorias conclui-se que:

- 1- A definição de Coletivos Educadores (FERRARO Jr & SORRENTINO, 2005) vincula-se a uma visão romântica e idealista marcada por um discurso vago e amplo. Não correlacionada à categoria trabalho, se caracteriza como um espaço de confraternização, discussão e diálogo.
- 2- Práxis: geralmente aparece adjetivada. Embora textualmente a política se baseie na noção de práxis marxista, a metodologia descrita para atuação e implementação dos coletivos educadores acaba reduzindo práxis à ação, intervenção ou realização de processos formativos/capacitação, mesclando-a a outras concepções ideológicas distintas. Na prática, não foi possível verificar a sua realização. Apesar de alguns coletivos incluírem em seu diagnóstico a descrição socioambiental crítica, nem todas as ações dos PAP3 demonstram aliar a teoria à prática, ou têm qualquer intencionalidade.
- 3- Com relação à categoria emancipação, ela é apresentada de maneira fragmentada e contraditória, tanto ao longo do documento técnico (BRASIL, 2006) quanto da série “Encontros e Caminhos” (FERRARO Jr., 2005, 2007, 2014). Entende-se que é fundamental discernir o viés “conservador-tradicional” (emancipação política) do viés “emancipatório-transformador” (emancipação humana). Relativamente às metodologias propostas pelo documento e que balizam a política pública e sua implementação, conclui-se que estas não promovem a emancipação humana¹⁴³. Em alguns casos, o acesso aos conhecimentos do cardápio pode permitir, ou não, à emancipação política.
- 4- A categoria participação remete tanto à coesão quanto à mudança social. Apresentando-se, pois, numa confluência perversa entre um projeto político democratizante-participativo e um projeto neoliberal, posto que os dois projetos, antagônicos, demandam uma sociedade civil ativa e propositiva. O verbete a ela

¹⁴² O ProFEA (BRASIL, 2006, p.10) explicita que as categorias presentes no documento encontram-se qualificados na série Encontros e Caminhos (FERRARO Jr., 2005; 2007; 2014).

¹⁴³ Considera-se falha grave o fato de mais de 70% dos coletivos não incluir como parte do processo de formação dos Educadores Ambientais Populares (PAP3 e PAP4) a participação obrigatória dos mesmos em espaços públicos de consolidação dos canais de participação mais direta, como conselhos gestores, conselhos de unidades de conservação, conselhos escolares, comitês de bacia hidrográfica.

dedicado (JACOBI, 2005) compreende-a sob a visão romântica de uma democratização do acesso à participação da sociedade, não radicalizando a crítica.

- 5- A análise da categoria 'inclusão social' aponta que ela vem sendo empregada de forma ambígua e confusa, geralmente associada à descrição de fenômenos, processos ou grupos sociais completamente distintos. Ao longo dos volumes da série Encontros e Caminhos, as duas concepções (relação dialética exclusão-inclusão' no viés marxista e no viés neoliberal) encontram-se igualmente representadas.
- 6- A compreensão e a definição de autonomia no ProFEA seguem duas vertentes. Numa ela é vista enquanto sinônimo de autonomia do indivíduo ou dos sujeitos e na outra no sentido de classe ou grupos subalternos. Cabe ressaltar que, no Edital (2005:14), ela aparece associada à primeira concepção. Com relação ao processo de implementação e apropriação desta categoria pelos coletivos é importante pontuar que a base do projeto já está predeterminada. Nesse sentido, trata-se de uma autonomia relativa, na medida em que os 'pratos' do cardápio podem ser criados, mas o método, a estrutura (PAP1, 2, 3 e 4), alguns dos produtos e suas fases de implementação já se encontram-se predeterminados. Na prática, observa-se que apenas um coletivo¹⁴⁴ produziu o seu próprio método, onde o cardápio não foi decidido pelo conveniente ou seus parceiros.
- 7- A sustentabilidade, conforme defendida na série Encontros e Caminhos, reconhece limitações e critica a definição internacional. No entanto, não refuta a possibilidade de uma sustentabilidade sob a lógica do capital. Cabe ressaltar que o artigo de Lima (2007), contrariamente, defende uma posição crítica com relação aos conceitos de crise, sustentabilidade e de Estado. Então, ao longo dos verbetes intitulados 'sustentabilidade' observa-se que os autores, predominantemente, entendem que esta pode ser alcançada concomitantemente ao desenvolvimento do capitalismo. No Edital, esta categoria aparece associada

¹⁴⁴ Trata-se de um projeto de ação conjunta com a Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE), onde alunos do ensino médio profissionalizante, monitores da EFASE e lideranças comunitárias elaboraram seu cardápio, que inclui um Plano de Manejo Sustentável para a comunidade de Fundo de Pasto (áreas de posse coletiva nas quais moradores criam seus animais extensivamente aproveitando folhagens naturais de caatinga), além de um viveiro de mudas e um banco de germoplasma. Além disso, em seu relatório (síntese – 2006 - apresentado nas pp. 592 a 623 do convênio) identifica claramente as zonas de conflito e seus atores, propondo encaminhamentos para a resolução ou para uma disputa mais consciente. Infelizmente, esse projeto não teve continuidade por problemas de repasse do FNMA. [Se não me engano, esta informação foi dada, acho que até em nota de rodapé no capítulo 04].

à concepção de Desenvolvimento Sustentável¹⁴⁵. De forma geral conclui-se que o ProFEA corrobora para o processo de disseminação do desenvolvimento sustentável como alternativa à crise estrutural.

- 8- A análise do ProFEA aponta para a desvinculação da concepção de conflito da teoria crítica. No entanto na série Encontros e Caminhos os dois verbetes sobre a temática (MALAGODI, 2007; 2014) compreendem os conflitos associados aos problemas socioambientais mais graves, na medida em que expressam a resistência e
- 9- a mobilização em situações que envolvem disputas políticas e simbólicas. Entretanto, na prática, mesmo quando o território do coletivo encontra-se sobreposto ao do conflito, na maioria dos casos este último não é citado nem aparece no mapeamento ou no diagnóstico da região. Dentre os 148 municípios que implantaram coletivos educadores, 29 apresentam conflitos, na sua maioria relacionados à questão fundiária ou de território. Apenas um (CV102/2006), dos oito coletivos analisados, não se refere de nenhuma forma aos conflitos. Dentre os sete restantes, alguns citam ‘impacto socioambiental’, outros incluem os impactos como tema nos cardápios. Mas apenas dois descrevem o conflito; um deles, além de descrever implementa um projeto que trata diretamente do conflito na região. Assim, conclui-se que o ProFEA e este edital corroboraram para a disseminação da sociedade civil concebida enquanto espaço harmônico de construção ‘coletiva’ através do diálogo, apagando-se as classes e os conflitos.

O exame dessas categorias/ metodologias permite concluir que a base teórico-conceitual-metodológica exposta no documento reflete o campo em disputa, mas sem explicitá-lo, abarcando todas as concepções político-ideológicas. Apesar de o ProFEA afirmar que constaria na série Encontros e Caminhos a definição da categoria, o que se encontra são todas as suas formas de apropriação, variando de acordo com o autor/verbeta escolhido. Assim, o ProFEA valida todas as posições políticas, como se elas pudessem conviver na mesma política pública.

¹⁴⁵ A Resolução nº 57/254 adotada durante a Assembleia Geral das Nações Unidas (2002) proclamou a Década da Educação das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável - 2005 a 2014, evidenciando seu encaminhamento para uma diretriz internacional com base na *Educação para o Desenvolvimento Sustentável*, no qual, o modelo baseado no capital, na produção e/ou consumo, e, conseqüentemente, na expropriação e no lucro, não é questionado. Assim, sugere, a ‘mágica solução’ do “desenvolvimento sustentável”, que prevê o uso intensivo de tecnologias conjugado a externalização dos custos ambientais para os países periféricos.

O programa, pois, não é neutro, mas confuso, na medida em que conter todas as possibilidades, sem demarcar as diferenças, deixando a cada um selecionar a sua posição pode perpetuar a visão do senso comum. Essa aparente 'crise de identidade' resulta na proliferação da ideologia dominante, onde o artifício da propaganda cultural reproduz os valores e práticas hegemônicas, ao mesmo tempo em que se afasta da radicalidade da crítica anticapitalista. Quer dizer, não intenciona ou problematiza a práxis político-pedagógica. Nesse sentido, a intervenção na realidade não visa à construção de um projeto societário alternativo.

O posicionamento de que tudo é possível é um posicionamento perverso, porque ao transferir a responsabilidade para o indivíduo e ao mesmo tempo tratar a política pública como neutra, onde todos os interesses podem ser contemplados, ignora o caráter público da política e a garantia do que é bem comum, sobretudo em uma sociedade desigual em que isto só é possível definindo-se prioridades políticas.

À guisa da conclusão...

Fica claro, ao longo do trabalho, que as políticas públicas de Educação ambiental vêm sendo definidas no direcionamento das reformas do Estado neoliberal, onde, no caso do programa estudado, isso se dá através do discurso do consenso, das “receitas de bolo” ou cardápios e das parcerias entre Estado e sociedade civil,

Os documentos analisados reafirmam a lógica vigente, o padrão novo-desenvolvimentista do atual governo, e, portanto, suas práticas caminham longe de qualquer possibilidade de mudança que gere autonomia e/ou superação das desigualdades de classe.

Com relação à avaliação das políticas públicas, mais especificamente dos Coletivos Educadores, conforme demonstrado não há um processo de transparência, sistematização ou reflexão profunda sobre sua implementação e continuidade. O que dificulta pensar novos caminhos ou mesmo reformulações para o programa. Apesar de não ter aprofundado essa discussão, me arrisco a afirmar que no Brasil é comum a não realização de levantamentos prévios e/ou consultas públicas (ou a sua desconsideração quando realizadas) e análises da situação durante ou mesmo após a implementação da política. O que acaba por transformar a política pública em política de governo, sem qualquer tipo de continuidade; conseqüentemente, passageiras e passíveis de interrupção, mais uma vez, reforçando a fragmentação do Estado.

Além disso, os Coletivos Educadores, apesar de virtualmente presentes como política prioritária de Governo, já que ainda hoje, 2015, constam na lista de política no site do DEA/MMA, não recebem qualquer tipo de financiamento desde a sua criação, ou seja, do Edital FNMA 05/2005, o que, segundo seus atores, impossibilita uma ação educativa, continuada e de qualidade.

Como evidenciado, enquanto documentação e formulação original, o Coletivo Educador não aparenta ter condições materiais e históricas que favoreçam o estabelecimento de uma Educação ambiental Crítica, Emancipatória e Transformadora, se apresentando mais como uma política de reprodução do capital.

Com relação ao estabelecimento de parcerias, embora no discurso sejam divulgadas como positivas, elas não ampliam, na prática, a comunicação, nem a área visada, na medida em que a maioria das instituições parceiras usa a verba para

a promoção de suas próprias ações, ou seja, em benefício próprio, o que contribui para o enfraquecimento da política.

Ao mesmo tempo em que, na ânsia de tentar suprir anos de ausência de formação de educadores ambientais, a proposta concebida é praticamente inviável, não apenas por ser confusa e subjetiva, mas também porque são muitas as exigências, não condizendo com os recursos liberados.

Afora isso, duras críticas ao processo de implantação do programa foram apontadas pelas instituições parceiras. Primeiro, o atraso no repasse das parcelas por parte do FNMA. Segundo, com relação ao acompanhamento e suporte, posto que o processo de avaliação e retorno por parte da equipe técnica do MMA, quanto ao que estava sendo proposto e desenvolvido pelas instituições parceiras, era muito moroso. Ressalta-se que um dos convênios ainda tece críticas à metodologia proposta no ProFEA.

Conseqüentemente, os projetos não geraram autonomia, enraizamento, sustentabilidade, bem como não desenvolveram a práxis pedagógica criativa, que pressupõe a criação de novos métodos. Ao contrário, o que se observou, na maior parte dos projetos, foi ausência de continuidade, participação e inclusão social limitada à classe dominante e um processo de “instrumentalização” baseado na sensibilização e no viés ecológico.

A pesquisa apresentada indica, portanto, que a direção dada às políticas públicas de Educação ambiental não acompanham as reais necessidades demandadas por movimentos sociais voltados à defesa do interesse público, à luta antissistêmica e que adotam uma perspectiva crítica de análise das relações sociais e de como se constituem as relações com a natureza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

_____. Apresentação. *In.* FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores.** Volume 3. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 13-25 , 2014.

ABDALA, F. Mediação. *In.* FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores.** Volume 3. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 245-255 , 2014.

ACANDA, J.L. *Sociedade civil e hegemonia.* Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006.

ACSELRAD, H, BEZERRA, 2007. Inserção Econômica Internacional e “Resolução Negociada” de conflitos ambientais na America latina. *In.* ZHOURI, A.; LASCHEFSKI, K.(org.). **Desenvolvimento e conflitos ambientais.** Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 35-62, 2010.

ACSELRAD, H. Desenvolvimento sustentável: a luta por um conceito. **Proposta**, n. 56, p. 5-8, 1993.

ACSELRAD, H. Justiça Ambiental *In.* FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores.** Volume 1. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 271-229, 2005.

ACSELRAD, H. Los Tormentos de la Matéria. *In.* **Los tormentos de La matéria – apostes para una ecologia política latinoamericana.** ALIMONDA, H. (org). CLACSO, Buenos Aires. 2006. p.231-248.

ACSELRAD, H.; BEZERRA, G. Inserção econômica internacional e “resolução negociada” de conflitos ambientais na América Latina. *In.* ZHOURI, A. LASCHEFSKI, K.(org.). **Desenvolvimento e conflitos ambientais.** Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 35-62, 2010.

ALIER, J. M. O Ecologismo dos Pobres. 379p. **Editora Contexto, São Paulo, Brasil.**, 2012.

ALIMONDA, H. 2005. Paisajes del Volcan de Água (aproximacion a La ecologia política latinoamericana), p.65-80. *In.* **Políticas Publicas Ambientais Latino-Americanas.** PEREIRA, C.; ALIMONDA, H. (orgs.), Brasília: FLACSO, Ed. Abaré.

ALTVATER, E. **O fim do capitalismo com o conhecemos: uma crítica radical do capitalismo.** Civilização Brasileira, 2010.

AMORIM, A.C.R. Educação. *In.* FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores.** Volume 1. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 141-149, 2005.

ARELARO, L.R.G. 2007. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: Impasse democrático ou mistificação política? **Revista Educ. & Soc.** vol. 27 n 100, p.899-919.

ARELARO, LRG. 2007. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: Impasse democrático ou mistificação política? **Revista Educ. & Soc.** vol. 27 n 100, p.899-919.

ARROYO, M.G. Formação de educadores do campo. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

AVANZI, M.R.; MAGOLATI, M.A.S. Comunidades interpretativas., *In*. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 1. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 103-115, 2005.

BAPTISTA, A. A. 2009. Diagnóstico Participativo dos problemas socioambientais: um diálogo com a comunidade quilombola de Tapagem – Oriximiná – PA – em busca de reflexões para efetivação da educação ambiental.

BAQUERO, R.V.A. Empoderamento: instrumento de emancipação social? – uma discussão conceitual. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan.-abr. 2012. Disponível em <http://www.seer.ufrgs.br/debates/article/viewFile/26722/17099>

BATISTA, M.S.S. políticas publicas de educação ambiental: a gestão do programa municipal de educação ambiental de Mossoro / RS. Orientador: Magna Franca, Programa de PósGraduação em Educação da UFRS, 2007, 161p., Mestrado em Educação.

BAUNILHA, F.T.L. Educação ambiental em João Pessoa: um estudo sobre as organizações que atuam na Sociedade Civil. Orientador: Prof. Dr. Carlos Frederico B. Loureiro, Programa de PósGraduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, PPGE/UFRJ, 2013, 98p., Mestrado em Educação.

BORDENAVE, J.E.D. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BORDIN, X.M.B.; ZAKRZEWSKI, S.B.B., DECIAN, V. 2009. Coletivo educador do alto Uruguai gaúcho por uma educação ambiental permanente, participativa e continuada. **Revista Vivencias**, Vol.5, n7, p. 28-35.

BRACAGIOLI, A. Metodologias Participativas. *In*. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 2. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 227-243, 2007.

BRANDÃO, C.R. Pesquisa Participante. *In*. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 1. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 257-267, 2005.

BRASIL, Diretoria da Educação ambiental. Programa Nacional de Educação ambiental-ProNEA. **Brasília: MMA, 2005.**

BRASIL. 1973. DECRETO Nº 73030, DE 30 DE OUTUBRO DE 1973. Cria, No Âmbito do Ministério do Interior a Secretaria Especial do Meio Ambiente (sema), e da Outras Providencias. Brasília: **Diário Oficial da União.**

BRASIL. 1981. LEI Nº 6.938, DE 31 DE AGOSTO DE 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União.**

BRASIL. 1988. Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília: **Diário Oficial da União.**

BRASIL. 1989. Lei nº 7.797, de 10 de julho de 1989. Cria o Fundo Nacional de Meio Ambiente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7797.htm

BRASIL. 1999. Lei Federal nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação ambiental e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União.**

BRASIL. 2002. Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002. Brasília: **Diário Oficial da União.**

BRASIL. 2004. Formando Com-Vida - Comissão do Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola : construindo Agenda 21 na Escola Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/com-vida.pdf.

BRASIL. 2004. Lei 11.079/2004 que institui normas gerais para licitação e contratação de parcerias público-privada no âmbito da administração pública. Brasília: **Diário Oficial da União.**

BRASIL. 2005. Fundo Nacional de Meio Ambiente. Edital nº 005/2005 - Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis. Brasília.

BRASIL. 2006. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação ambiental. Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade (ProFEA). Brasília: Série Documentos Técnicos, nº 8.

BRASIL. 2006. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação ambiental. Chamada pública MMA nº 01/2006 – Mapeamento de potenciais Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis. Brasília: DEA/MMA.

BRASIL. 2007. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. Departamento de Educação ambiental. Coletivos educadores para territórios sustentáveis – Brasília: MMA. 26p.

BRASIL. 2007. Processos formadores em educação ambiental. Disponível em http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/cad_03.pdf acessado em 05 jan 2014

BRASIL. 2012. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Formando Com-vida, Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola construindo Agenda 21 na escola / Ministério da Educação, Ministério do Meio Ambiente. - 3. ed., rev. e ampl. – Brasília : MEC, Coordenação-Geral de Educação ambiental. XX p. : il. ; 205 x 275mm

BRASIL. Formando COM-VIDA - Comissão do Meio ambiente e Qualidade de Vida na Escola: construindo Agenda 21 na escola. Ministério do Meio Ambiente, Ministério da Educação. – Brasília: MEC, Coordenação Geral de Educação ambiental, 2004. 42p.

BRASIL. Formando COM-VIDA - Comissão do Meio ambiente e Qualidade de Vida na Escola: construindo Agenda 21 na escola. Ministério da Educação, Ministério da Educação. – Brasília: MEC, Coordenação Geral de Educação ambiental, 2012. 56p, terceira edição revisada e ampliada

BRESSER-PEREIRA, L.C. 1995. Reforma Gerencial do Estado Brasileiro. Disponível: www.bresserpereira.org.br/rgp.asp Acessado em: 10 jan. 2015

BURG, R. Questão indígena. *In*. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 3. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 285-298 , 2014.

BURSZTYN, M. proteção socioambiental. *In*. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 2. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 289-298, 2007.

CADERNOS DO CESCAR – Educação ambiental – Caderno C122 1 – Os fundamentos e as políticas públicas de Educação ambiental na constituição do Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região – Projeto Viabilizando a Utopia (ViU) 2005–2011. / [organizado por] Haydée Torres de Oliveira, Sílvia Aparecida Martins dos Santos, Isabel Georgina Patronis Dominguez e Edna Kunieda. – São Carlos : Gráfica e Editora Futura, 2011. p. 100. Disponível em: http://www.diagramaeditorial.com.br/cescar/material_didatico/cescar_caderno_1.pdf

Cadernos do Cescar – Educação ambiental – Caderno C122 2 – Metodologias e temas socioambientais na formação de educadoras(es) ambientais (2001– 2008) – Projeto Viabilizando a Utopia (ViU) 2005–2011. / [organizado por] Sílvia Aparecida Martins dos Santos, Haydée Torres de Oliveira, Isabel Georgina Patronis Dominguez e Edna Kunieda. – São Carlos : Gráfica e Editora Futura, 2011. 228 p. Disponível em: http://www.diagramaeditorial.com.br/cescar/material_didatico/cescar_caderno_2.pdf

Cadernos do Cescar – Educação ambiental – Caderno C122 3 – Sistematização das interações educativas das pessoas que aprendem participando (2007– 2008) – Projeto Viabilizando a Utopia (ViU) 2005–2011. / [organizado por] Isabel Georgina

Patronis Dominguez, Edna Kunieda, Sara Monise de Oliveira, Natália Salan Marpica, Silvia Aparecida Martins dos Santos e Haydée Torres de Oliveira. – São Carlos : Gráfica e Editora Futura, 2011. 152 p. Disponível em:
http://www.diagramaeditorial.com.br/cescar/material_didatico/cescar_caderno_3.pdf

CARVALHO, A.M.P. A luta por direitos e a afirmação das políticas sociais no Brasil contemporâneo. **Revista de Ciências Sociais**, v. 39, n. 01, p. 16-26, 2008. Disponível em:
http://www.repositorio.ufc.br/ri/bitstream/riufc/900/1/2008_art_A.M.P.de%20Carvalho.pdf Acessado em: 08 nov. 2014

CARVALHO, I.C.M.; GRUN, M. Hermenêutica e Educação ambiental. *In*. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 1. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 175-189, 2005.

CARVALHO, S.R. Os múltiplos sentidos da categoria “empowerment” no projeto de Promoção à Saúde The multiple meanings of “empowerment” in the health promotion proposal. **Cad. saúde pública**, v. 20, n. 4, p. 1088-1095, 2004. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/csp/v20n4/24.pdf>

CASALE, V.C.; ALBERTON, L.F.S.; ROCKER C. Coletivo Educador da Bacia do Paraná 3. *In*. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 3. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 403-415 , 2014.

CASSINO, F.A.; HINTZE, H. Pedagogia do Desassossego. *In*. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 3. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 273-283, 2014.

CERVO, A.L. 2000. Sob o signo neoliberal: as relações internacionais da América Latina. **Revista bras. polít. int.**, vol.43, nº 2, Brasília, July/Dec.

CHAUI, M. **Convite à filosofia**. Ática, 2000.

COSTA LIMA, G.F. responsabilidade Socioambiental e Sustentabilidade. *In*. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 2. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 333-345, 2007.

COSTA, J.R.; SOARES, J.E.C. Projeto Tarumã Vida. *In*. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 3. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 323-335, 2014.

COSTA-PINTO, A.B.; LUCA, A.Q.; CASTELLANO, M. 2008. Coletivo Educador Ambiental de Campinas (COEDUCA): uma análise preliminar de sua dinâmica interna de participação. **IV Encontro Nacional da Anppas**. Brasília.

COSTA-PINTO, AB; DE LUCA, AQ; CASTELLANO, M. IV Encontro Nacional da Anppas 4, 5 e 6 de junho de 2008 Brasília-DF–Brasil.

COUTINHO, C.N. **Gramsci: um estudo seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2007. 318p.

CRESPO, S. CONSUMO SUSTENTÁVEL. *In*. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 3. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 65-81, 2014.

D'ÁVILA, E.C.P. A socialização da política em conselhos: um estudo de caso através da entrada do Sindicato Estadual de Profissionais da Educação (SEPE-RJ) no Grupo Interdisciplinar de Educação ambiental (GIEA-RJ). Orientador: Prof. Dr. Carlos Frederico B. Loureiro, Programa de PósGraduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, PPGE/UFRJ, 2013, 98p., Mestrado em Educação.

D'AVILA, E.C.P.; LOUREIRO, C.F.B. A guerra de posição nos conselhos: um estudo de caso no grupo interdisciplinar de educação ambiental (GIEA/RJ). 2012.

DAGNINO, E. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. **Política & Sociedade**, v. 3, n. 5, p. 139-164, 2004.

DAHLEM, R.B.; BRAGA, R. 2008. Educação ambiental Para A Gestão De Bacias Hidrográficas: Uma Análise Da Política De Coletivos Educadores Na Bacia Do Paraná III. Anais ANPPAS IV Encontro – resumo 158. Brasília. Disponível em: <http://www.anppas.org.br/encontro4/cd/gt9.html>. Visitado em: 10 de setembro de 2011.

DAMASENO, S.; MELO, E.; NAZARÉ, Z. Maravaia. *In*. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 3. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp.379-391, 2014.

DE BRUNDTLAND, Relatório. Nosso futuro comum. **Definições e princípios**. disponível em <http://pt.scribd.com/doc/12906958/Relatorio-Brundtland-Nosso-Futuro-Comum-Em-Portugues>

DE LIMA, TT. Sistematização do processo participativo de diagnóstico socioambiental: a experiência do CESCAR (coletivo educador de são carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região–SP). 2008. Orientada por Haydée Torres de Oliveira Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

DEA, Diretoria de Educação ambiental. Relatório de Gestão 2003-2006. 2007.

DÉCADA DA EDUCAÇÃO AS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DE 2005 a 2014 (2002) (documento disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf>

DECRETO NO 3.100. (30/06/99). Regulamenta a Lei no 9.790, de 23 de março de 1999, que dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. publicado no DOU de 1/07/99 e republicado, por incorreções, no DOU de 13 de julho de 1999, seção 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3100.htm

DELGADO-RAMOS, G.C. 2012. Questão Ambiental. *In.* SADER, E.; JINKINGS, I. **Enciclopédia Contemporânea da América latina e do Caribe Latinoamericana**. Editora Boitempo. pp. 74-87.

DEMO, P. **Charme da exclusão social**. Autores Associados, 1998.

DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 2012.

DUARTE, Z.S. O conceito de emancipação nas abordagens teóricas da educação física escolar. *In.* **IX ANPEDSul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. 2012. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1578/921> Arquivo consultado em: 2015

EVANGELISTA, O. 2004. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/211971320/texto-Olinda-PDF#scribd> ou <http://www.dfe.uem.br/texto.Olinda.PDF> Acessado em: 08. Fev. 2015

FAETI, P.V.; CALSA, G.C. Reflexão sobre os conceitos de adaptação e emancipação humana presentes no relatório Delors - doi: 10.4025/imagenseduc.v2i2.17360. **Imagens da Educação**, v. 2, n. 2, p. 15-24, 2012.

FERNANDES, F. **Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento**, Global Editora e Distribuidora Ltda. 1968

FERRARO Jr, L.A. Introdução. *In.* FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 1. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 9-15, 2005.

FERRARO JR., L.A.; et. al. TEXTO Coletivo. *In.* FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 3. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 323-335, 2014.

FERRARO Jr., L.A.; SORRENTINO, M. Coletivos Educadores. *In.* FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 1. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 57-71, 2005.

FERRARO JUNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores – Volume 2**. Brasília:

MMA/DEA, 2007. Disponível em: <
http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/encontros_2.pdf> Acesso em:
15 mar. 2013

FERRARO JUNIOR, L. A. (Org.): **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores – Volume 3** Brasília: MMA/DEA, 2014. Disponível em:
http://colecciona.mma.gov.br/?publication=encontros-e-caminhos-formacao-de-educadoras-es-ambientais-e-coletivos-educadores&wppa_open=1 Acesso em: 12 abr. 2015

FERRARO, JUNIOR, L. A. (Org.). Júnior. **Encontros e Caminhos: formação de educadores (as) ambientais e Coletivos Educadores – Volume 1.** Brasília: MMA/DEA. 2005. Disponível em: <
http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/encontros.pdf> Acesso em: 15 mar. 2013

FERREIRA, L.C. Sustentabilidade. *In*. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores.** Volume 1. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 313-323, 2005.

FIOCRUZ, FASE. Mapa de Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: . Acesso em 15 março de 2014.

Firpo-PORTO, M.; PACHECO, T.; LEROY, J.P.. Injustiça ambiental e saúde no Brasil: o mapa de conflitos. *In*: **Injustiça ambiental e saúde no Brasil: o mapa de conflitos.** Editora Fiocruz, 2013.

FLORIANI, D. Diálogo de Saberes. *In*. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores.** Volume 2. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 105-117, 2007.

FONTES, V.M. 2006. **Sociedade civil, classes sociais e conversão mercantil-filantrópica.** CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales OSAL, Observatorio Social de América Latina, Buenos Aires año VI n°. 19 ene-abr 2006. Disponível em:
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D3959.dir/42Fontes.pdf>
Acessado em: 09 nov. 2014

FONTES, V.M. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história.** 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010. Disponível em
<http://www.acervo.epsjv.fiocruz.br/beb/textocompleto/mfn13722>

FONTES, V.M. Sociedade civil no Brasil contemporâneo: lutas sociais e a luta teórica na década de 1980. *In*. LIMA, J.C.F.; NEVES, L.M.W., (org.). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2006. Disponível em:
<http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=Material&Tipo=8&Num=38> Acessado em: 15 dez. 2014

FONTES, V.M. **O Brasil eo capital-imperialismo: teoria e história**. 2010. 2. ed., Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010. p. 238. Disponível em <http://www.acervo.epsjv.fiocruz.br/beb/textocompleto/mfn13722>

FOSTER, J.B. **A ecologia de Marx: materialismo e natureza**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. 2010.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Editora Paz e Terra, 1976. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_acao_cultural_para_a_liberdade.pdf

FREIRE, P. **Cartas à guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo**. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978. 173p. disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_cartas_a_guine_bissau.pdf Acessado em: 10 jun. 2015

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 1967. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro_freire_educacao_pratica_liberdade.pdf

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural**. Editora Paz e Terra, 1964.

FRIEDRICH, N. Gestão Participativa. In. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 3. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 195-207, 2014.

Frigotto, G. 2008 A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**, v.10, p.41-62 Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143/3188>

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes**, p. 25-49, 1995. Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143/3188>

GADOTTI, M. 'Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável' In. Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/torres/gadotti.pdf>

GADOTTI, M. 2000. Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável. p.81-132. In. PUIGGRÓS, A. **Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI**. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires: CLACSO, septiembre de 2000. 360p. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/torres/gadotti.pdf>

GADOTTI, M. 2005. Escrito para o Programa de Formação de Educadoras e Educadores Ambientais *In*. Desvendando Princípios da Perspectiva Crítica da Educação ambiental Disponível em:
[http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Ed_praxis_educacao_ambiental_2005.pdf](http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Ped_praxis_educacao_ambiental_2005.pdf)

GADOTTI, M. **Ecopedagogia, Pedagogia da terra, Pedagogia da Sustentabilidade, Educação ambiental** e. 2009. Disponível em:
<http://www.paulofreire.org/Crpf/CrpfAcervo000137>

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis e educação ambiental**. Ministério do Meio Ambiente–Diretoria de Educação ambiental. Programa de Formação de Educadoras e Educadores Ambientais. Disponível em:< www. mma. gov. br>. Disponível em:
http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Ed_praxis_educacao_ambiental_2005.pdf Acesso em, v. 2, 2005. *In*. “Desvendando Princípios da Perspectiva Crítica da Educação ambiental” Disponível em:
http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Ed_praxis_educacao_ambiental_2005.pdf

GADOTTI, M. Pedagogia da Práxis. *In*. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 1. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 236-245, 2005

GADOTTI, M. **Pedagogia da Praxis**. São Paulo: Ed Cortez e Instituto Paulo Freire, 3 ed. 2001. 333p.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. Revista **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 03-11, 2000. Disponível:
<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>

GADOTTI, M. Trabalho e Educação defende a perspectiva emancipatória. Texto para o II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica: Democratização, emancipação e sustentabilidade. 2012. Disponível em:
http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/Pol%C3%ADticas%20Educativas/Superintend%C3%A2ncia%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o/II%20F%C3%B3rum%20Mundial%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Tecnol%C3%B3gica%202012/0530_debate_4_moacir_gadotti.pdf

GALERA, J.M.B. 2003. A implementação de políticas educacionais e a gestão como um processo de inovação: A experiência na região sudoeste do Paraná, Sul do Brasil. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação. UNICAMP. São Paulo.

GALVÈS, A-E. Empowerment » : généalogie d'un concept clé du discours contemporain sur le développement ”, **Revue Tiers Monde** 4/2009 (No 200) , p. 735-749 Disponível em: www.cairn.info/revue-tiers-monde-2009-4-page-735.htm ou http://www.cairn-int.info/article-E_RTM_200_0735--empowerment-the-history-of-a-key-concept.htm

GOHN, M.A. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006

GOHN, M.A. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. **Revista Saúde e Sociedade** v.13, n.2, p.20-31, maio-ago 2004 Disponível em <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/7113-9559-1-PB.pdf> Acessado em: 15 fev. 2015

GOHN, M.A. O cenário da participação em práticas de gestão da coisa pública no Brasil no final do milênio: as mudanças no caráter do associativismo. **Revista Motivivencia**. Ano XI, 112 14, Maio/2000. P.16-32

GOHN, M.A. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. São Paulo: Cortez. 2005

GOHN, M.A. Participação de representantes da sociedade civil na esfera pública na América Latina. **revista Política e sociedade**. Dossiê, V.10. 2011. p. 223 – 244 Disponível em doi:10.5007/2175-7984.2011v10n18p233

GOMES, A.R.; FANDI, A.C. caminhos de vida na mata. *In*. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 3. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 335 - 343, 2014.

GUIMARAES, M. Intervenção Educacional. *In*. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 1. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 189-201, 2005

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas, Papirus Editora, 2004.

GUIMARÃES, Mauro. **Caminhos da educação ambiental**. Campinas, Papirus Editora, 2006.

GUIMARÃES, R. Ética e as dimensões sociais da sustentabilidade. *In*. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 2. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 195-209, 2007.

GUIMARÃES, R. Indicadores Territoriais de Sustentabilidade. *In*. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 2. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 183-195, 2007.

GUIMARAES, R.P. Ecopolítica. *In*. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 3. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 111-121, 2014.

HARVEY, D. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2009. p.240.

HOEFFEL, J.L., FADINI, A.A.B. Percepção Ambiental. *In*. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 2. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 253-263, 2007.

IASI, M. **Ensaio sobre Consciência e Emancipação**. Ed. Expressão Popular. 2011. 176 p.

IBGE 2000 Disponível em www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/indicadores_sociais_municipais/tabela1a.shtm acessado em 20 abril 2014.

IBGE. Censo 2010. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br>

IBGE. Contagem Populacional 2007, 2007, 311p. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/contagem.pdf>

INGLIS, T. Empowerment and emancipation. **Adult Education Quarterly**, v. 48, n. 1, p. 3-17, 1997.

JACOBI, P. Participação. *In*. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 1. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 229-237, 2005

JACOBI, P., MONTEIRO, F. Capital Social. *In*. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 2. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 47-59, 2007.

JACOBI, P., MONTEIRO, F. Redes Sociais. *In*. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 2. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 313-323, 2007.

JUNQUEIRA, R.G. Pedagogia Social. *In*. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 2. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 243-253, 2007.

KAPLAN, L. 2011. Análise crítica dos discursos presentes nos documentos que definem a política de educação ambiental no Brasil. Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 369f.

KAPLAN, L. Análise crítica dos discursos sobre Estado e sociedade civil nas políticas públicas em educação ambiental. **Encontro Nacional da ANPPAS**, v. 5, 2010.

KAPLAN, L.; LOUREIRO, C.F.B. 2011. Análise crítica do discurso do programa nacional de formação de educadoras (ES) ambientais – ProFEA: pela não desescolarização da educação ambiental **Educação em Revista da UFMG. Educ. rev.** vol.27, nº.2, Belo Horizonte

KAPLAN, L.; SERRÃO, M.; LAMOSA, R.; LOUREIRO, C.F.B. Aproximações entre os discursos do Estado e do empresariado: os exemplos da sustentabilidade e da responsabilidade social. **Gestão pública do ambiente e educação ambiental: interfaces e caminhos. São Carlos: RIMA, 2012.**

KUENZER, A.Z. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. **Capitalismo, trabalho e educação**, v. 3, p. 77-96, 2002.

LAMOSA, R. A educação ambiental e o novo padrão de sociabilidade do capital: um estudo nas escolas de teresópolis (RJ) Orientador: Prof. Dr. Carlos Frederico B. Loureiro, Programa de PósGraduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, PPGE/UFRJ, 2010, 98p., Mestrado em Educação.

LAYRARGUES, P.P. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. *In.* LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S. de (orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2006. p.71-103.

LAYRARGUES, P.P. Para onde vai a educação ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 14, 2012.

LAYRARGUES, P.P. Para onde vai a Educação ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. **Revista Contemporânea de Educação** N^o 14 – agosto/dezembro de 2012. p.398-421.

LAYRARGUES, P.P. políticas públicas para a educação ambiental no processo de gestão ambiental participativa: atores sociais para a construção da sociedade justa e sustentável. *In.* LOUREIRO, C.F.B. (org) **Cidadania e meio ambiente.** Salvador: CRA, 2003. p.59-71.

LAYRARGUES, P.P. Prefácio *In.* GUIMARÃES, M. (org) **Caminhos da educação ambiental.** Papirus Editora, 2006.

LEFF, H. 2001. **Epistemologia Ambiental**, São Paulo, Cortez.

LEHER, R. A sociedade civil contra a esfera pública. **Revista de Políticas Públicas**, v. 9, p. 129-156, 2005. Disponível em:
http://www.revistapoliticaspUBLICAS.ufma.br/site/download.php?id_publicacao=723

LEHER, R. Capítulo VII - Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos 'novos' movimentos sociais na educação La Ciudadania Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo Buenos Aires CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000.
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010022921/8leher.pdf>

LEHER, R. Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o "alívio" da pobreza. **Revista Trabalho & Educação** (UFMG), Belo Horizonte, v. 4, n.4, p. 117-136, 1998.
Disponível em:
<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/1530/1181>

LEHER, R. O público como expressão das lutas sociais: dilemas nas lutas sindicais e dos movimentos sociais frente ao desmonte neoliberal da educação pública. 2005.
Disponível on line: <http://www.formacaocontinuada.libertar.org/wp-content/uploads/2011/09/O-publico-como-express%C3%A3o-das-lutas-sociais.doc>
Visitado em: 10 de setembro de 2013

LEHER, R. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos "novos" movimentos sociais na educação. *In*. GENTILI, P.; LEHER, R. 2001. **UNESCO, Banco Mundial e a Educação nos países periféricos. Universidade e Sociedade** (ANDES), p. 45-54. 2001.

LÊNIN, V.I. Imperialismo: fase superior do capitalismo. Expressão Popular. 2012.

LEROY, J.P.; PACHECO, T. Democracia. *In*. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 1. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 127-141, 2005

LIMA, G.F.C. O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação. **Revista Ambiente & Sociedade**, vol. 6, núm. 2, jul-dec, 2003. pp. 99-119, Brasil.

LIMA, G.F.C. Responsabilidade Socioambiental e Sustentabilidade. *In*. FERRARO Jr., L.A. (org), **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 2, 2007. p.333-343.

LIMA, K.R.S.L.; MARTINS, A.S. Pressupostos, princípios e estratégias. *In*: NEVES, L.M.W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia – estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005, p. 43-67.

LIMA, T.T. Sistematização do processo participativo de diagnóstico socioambiental: a experiência do CESCAR (Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região – SP). Dissertação apresentada a Escola de Engenharia de São Carlos da USP. 2008. Orientadora: Haydée Torres de Oliveira.

LOPES, M.C. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. *Educação e Realidade*. 34(2):153-169 mai/ago 2009

LOUREIRO, C.F.B. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 131-152, jan./abr. 2006 Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a07v27n94.pdf>

LOUREIRO, C.F.B. Educação ambiental e “Teorias Críticas”. *In.* GUIMARÃES, M. (org). **Caminhos da educação ambiental**. Campinas. 2008.

LOUREIRO, C.F.B. Educação ambiental no licenciamento: aspectos legais e teóricometodológicos. **Educação ambiental no contexto de medidas mitigadoras e compensatórias de impactos ambientais: a perspectiva do licenciamento**. Salvador: IMA, 2009b.(Série Educação ambiental, 5).[Links], 2009

LOUREIRO, C.F.B. Emancipação. *In.* FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 2. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 157-171, 2007.

LOUREIRO, C.F.B. Pesquisa-Acao-Participante e Educação ambiental: uma abordagem dialética e emancipatória. *In.* Tozoni-Reis, M.F.C. (org.) **A Pesquisa-ação Participante em Educação ambiental: reflexões teóricas**. São Paulo: Annablume; Fapesp; Botucatu: Fundibio, 2007. Disponíveis em:
https://books.google.com.br/books?id=uEQ4ZBrOHL4C&pg=PA11&lpg=PA11&dq=A+Pesquisa-a%C3%A7%C3%A3o+Participante+em+Educa%C3%A7%C3%A3o+Ambiental:+reflex%C3%B5es+te%C3%B3ricas&source=bl&ots=wIUB_UByrk&sig=nTonL2Ts9uYW_Sr54bpceELsyIZY&hl=pt-BR&sa=X&ved=0CDoQ6AEwA2oVChMly_Wb---rxwIVRBCQCh2bpw8y#v=onepage&q=A%20Pesquisa-a%C3%A7%C3%A3o%20Participante%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Ambiental%3A%20reflex%C3%B5es%20te%C3%B3ricas&f=false

LOUREIRO, C.F.B. Problematizando conceitos: contribuição à práxis em educação ambiental *In.* LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S. **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo, 2006.

LOUREIRO, C.F.B. Problematizando conceitos: contribuição à práxis em educação ambiental. **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, p. 104-161, 2006.

LOUREIRO, C.F.B. **Sustentabilidade e Educação: um olhar da ecologia política**. São Paulo, Editora Cortez (Coleção questão da nossa época; v 39). 2012.

LOUREIRO, C.F.B. Teoria Critica. *In.* FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 1. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 323-333, 2005.

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

LOUREIRO, C.F.B.; FRANCO, J.B. 2012. Aspectos teóricos e metodológicos do círculo de cultura: uma possibilidade pedagógica e dialógica em educação ambiental. **revista ambiente & educação**, vol. 17(1), 2012.

LOUREIRO, C.F.B.; FRANCO, J.B. Aspectos Teóricos e Metodológicos do Círculo de Cultura: uma possibilidade pedagógica e Dialógica em Educação Ambiental *In*. LOUREIRO, C.F.B.; TORRES, J.R. Educação **Ambiental: dialogando com Paulo Freire**. Ed Cortez. 2014. P.155-187

LOUREIRO, C.F.B.; KAPLAN, L. Concepções de Estado e Sociedade Civil institucionalizadas em políticas públicas de educação ambiental: um estudo de caso a partir de chamada pública do Ministério do Meio Ambiente. **Revista Sustentabilidade em Debate**, v. 2, n. 2, p. 99-114, 2011.

LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P. 2013. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica **Revista Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 1, p. 53-71, jan./abr. 2013 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tes/v11n1/a04v11n1.pdf>

LOUREIRO, C.F.B.; SAISSE, M. Educação ambiental na gestão ambiental pública brasileira: uma análise da SEMA ao ICMBio. **Revista de Educação Pública**, v. 23, n. 52, p. 105-129, 2014.

LOUREIRO, C.F.B.; SAISSE, M. Educação ambiental na gestão ambiental pública brasileira: uma análise da SEMA ao ICMBio. **Revista de Educação Pública**. v. 23, n. 52, pag. 105-129. 2014.

LUCA, A.Q.; LAGAZZI, S.M.; SORRENTINO, M. Análise de Discurso da Política Pública de Educação ambiental do Brasil. **VI Encontro Nacional da Anppas** 18 a 21 de setembro de 2012, Belém - PA – Brasil. 2012.

LUCA, A.Q.; TONSO, S. O COEDUCA na Construção da Transição Paradigmática – uma Reflexão sobre Emancipação Social e Política Pública. **IV Encontro Nacional da Anppas** – Brasília, Brasil. 2008.

MALAGODI, M.A.S. Conflitos. *In*. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 2. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 71-85, 2007.

MALAGOTI, M. Conflitos Socioambientais. *In*. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 3. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 49-65, 2014.

MARILENA, C. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

MARINHO, A.R.B. 2009. Círculo de cultura: origem histórica e perspectiva epistemológica. Dissertação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Orientador: Nilson Jose Machado

MARTINS, A. M. Autonomia e gestão da escola pública: entre a teoria e a prática. Campinas, 2001. Tese (dout.) Faculdade de Educação, Unicamp.

MARTINS, A.M. 2002. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p.208-232 março/ 2002

MARX, K.; ENGELS, F. Teses contra Feuerbach. Disponível em <http://www.psb40.org.br/bib/b28.pdf>

MATA, V.A. Emancipação e Educação em Marx: Entre a emancipação política e a emancipação humana. V **encontro brasileiro de educação e marxismo marxismo, educação e emancipação humana** 11, 12, 13 E 14 de abril de 2011 – UFSC – Florianópolis – SC - Brasil Disponível em: http://www.nupemarx.ufpr.br/Trabalhos/Eventos/V%20EBEM/V_EBEM_MATA_Vilso_n_Emancipacao_e_educacao_em_Marx.pdf Acessado em: 07 fev. 2014

MATA, V.A. Emancipação e Educação no Capitalismo em crise: a conservação do aprisionamento na aparência da liberdade. **Revista Dialectus** Ano 1 n. 1 Julho-Dezembro 2012 p. 53-64.

MATAREZI, J. Estruturas e Espaços Educadores. *In.* FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 1. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 159-175, 2005

MAZZETTO, C.E. 2012. Desenvolvimento Sustentável. *In.* FRIGOTTO, G. (org) Dicionário da educação do campo. **Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular**, 2012. pp. 204 – 209.

MEIRA, P.; CARIDE, J.A. Educação Social. *In.* FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 2. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 143-157, 2007.

MELO, A.A.S. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. *In:* NEVES, L.M.W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia – estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005, p. 69-82.

MENDONÇA, G.M.; SERRÃO, M.A. Controle social no Licenciamento Ambiental. *In.* FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 3. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 81-91, 2014.

MENDONÇA, R. Educação ambiental Vivencial. *In.* FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 2. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 117-131, 2007.

MINGOTTI, E; ZAKRZEWSKI, SBB; DIPP, C; DECIAN, V. Coletivo educador: fortalecendo a educação ambiental no norte do rio grande do sul. **Revista Vivências**. Vol.7, N.12: p.61-72. 2011.

MINISTÉRIO do Meio Ambiente – MMA. Chamada Pública MMA Nº 01/2006. Mapeamento de Potenciais Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis. <http://www.apoema.com.br/chamada.pdf> Acessado em 05 jun. 2015

MMA – Ministério do Meio Ambiente, Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental, Departamento de Educação ambiental. 2008. Relatório de Gestão - 2007 a julho 2008. Brasília.

MMA – Ministério do Meio Ambiente, Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental, Departamento de Educação ambiental. 2011. Balanço DEA 2001-2010: ações ainda em andamento. Brasília.

MMA - Ministério do Meio Ambiente. 2014. Sobre o Fundo nacional do Meio Ambiente Disponível em: <http://www.mma.gov.br/apoio-a-projetos/fundo-nacional-do-meio-ambiente/projetos-apoiados> Visitado em: 03 de fevereiro de 2014.

MMA e MEC – Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação. 2003. Programa Nacional de Educação ambiental – ProNEA. Brasília.

MMA, 2007. Coletivos Educadores para territórios Sustentáveis. Brasília, 26p.

MMA, 2007. Processos Formadores em Educação ambiental. Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/arquivos/cad_03.pdf Visitado em 17/02/2014

MMA. 2010b. Produto n1 – Relatório descritivo e analítico contendo o estado atual das Salas Verdes e Coletivos Educadores. Instituto Interamericano de Cooperação para Agricultura. Consultor Fabio Debioni da Silva.

MOLINA, M.C. Políticas públicas. *In. Dicionário de Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, p. 587-596, 2012.

MONTAÑO, C.E. O projeto neoliberal de resposta à “questão social” e a funcionalidade do “terceiro setor”. **Lutas Sociais-Desde 1996-ISSN 1415-854X**, n. 8, p. 53-64, 2002. Visitado em novembro de 2014 disponível em: http://scholar.google.com.br/scholar_url?url=http://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/download/18912/14066&hl=pt-BR&sa=X&scisq=AAGBfm0S05sUA2mKsliVFI8xRR58MaHPBw&nossl=1&oi=scholar&ei=E3y-VN7BC8bbsATqk4HoDg&ved=0CB4QgAMoATAA

MONTAÑO, C.E. O Projeto Neoliberal de resposta à 'questão social' e a funcionalidade do 'terceiro setor'. **Lutas Sociais (PUCSP)**, PUC-São Paulo, v. 8, p. 53-64, 2002. Visitado em novembro de 2014 disponível em: http://scholar.google.com.br/scholar_url?url=http://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/download/18912/14066&hl=pt-

[BR&sa=X&scisq=AAGBfm0S05sUA2mKsliVFI8xRR58MaHPBw&nossl=1&oi=scholar&ei=E3y-VN7BC8bbsATqk4HoDg&ved=0CB4QgAMoATAA](http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0034321705000000)

MONTAÑO, C.E. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. Cortez Editora, 2002.

MONTIBELLER-FILHO, G. **O mito do desenvolvimento sustentável: meio ambiente e custos sociais no moderno sistema produtor de mercadorias**. Editora da UFSC, 2001.

MOURÃO-SÁ, L. Pertencimento. *In*. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 1. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 245-255, 2005

MOUSINHO, P. 2007. Redes. *In*. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 2. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 299-313, 2007.

NETTO, JP; BRAZ, M. 2008. **Economia Política: uma introdução crítica**. 4. ed. São Paulo: Cortez.

NEVES, L.M.W. (Org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. 312p.

NEVES, L.M.W. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. **Reunião Anual da ANPED**, v. 27, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t0510.pdf>

NEVES, L.M.W.; SHIROMA. E.O.; EVANGELISTA, O. A nova pedagogia da hegemonia no Brasil Entrevista com Lúcia Neves1 concedida a Eneida Oto Shiroma e Olinda Evangelista em 23 de junho de 2010 em Florianópolis, SC. . **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 229-242, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2011v29n1p229/19422> Acessado em: 15 jan. 2015

NEVES. L.M.W.; SANT'ANNA, R. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a Nova pedagogia da hegemonia. *In*: NEVES, L.M.W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia – estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005, p. 19-39.

O'CONNOR, J. ¿ Es posible el capitalismo sostenible? *In*.ALIMONDA, H. (org.). **Ecología Política. Naturaleza, sociedad y utopía**. Buenos Aires: CLACSO, 2002.

OLIVEIRA, A.R. 2002 Educação e exclusão: uma abordagem ancorada no pensamento de Karl Marx. Tese na Faculdade de Educacao da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Alceu R. Ferraro

OLIVEIRA, H.; DOMINGUEZ, I.; SANTOS, A.P.M. 2013. CESCAR – Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região *In*. FERRARO JUNIOR,

L. A. (Org.). : **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores** – Volume 3 Brasília: MMA/DEA, 2013.

OLIVEIRA, H.T.; DOMINGUEZ, I.G.; MARTINS DOS SANTOS, S.A. CESCAR - COLETIVO EDUCADOR DE SÃO CARLOS, ARARAQUARA, JABOTICABAL E REGIÃO. Controle social no Licenciamento Ambiental. *In*. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 3. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 391-403, 2014

Os maiores municípios encontram-se na região da Amazônia Legal que representam 61% do território (5.215.423km²) em apenas 775 municípios, e pouco mais de 12% da população do país (IBGE, 2010)

PACHECO, T.; PORTO, M.F.; ROCHA, D. Metodologia e Resultados do Mapa: uma síntese dos casos de injustiça ambiental e saúde no Brasil. *In*: **Injustiça ambiental e saúde no Brasil: o mapa de conflitos**. Editora Fiocruz, 2013. p. 35-71.

PADILHA, PR. Currículo intertranscultural: por uma escola curiosa, prazerosa e aprendente. 2003. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em:
<https://gepfaccat.files.wordpress.com/2012/10/o-cc3adrculo-de-cultura-na-persepectiva-intertransculturalidade-paulo-roberto-padilha.pdf>

PAULA JR., F. Governança Hídrica. Controle social no Licenciamento Ambiental. *In*. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 3. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 207-221, 2014

PAULANI, Leda. A inserção da economia brasileira no cenário mundial: uma reflexão sobre o papel do Estado e sobre a situação atual à luz da história. **Artigo escrito a partir da apresentação feita pela autora no colóquio Logros e Retos del Brasil Contemporáneo, ocorrido nas dependências da UNAM, na Cidade do México, de**, v. 24, 2012.

PENIDO, Y. P.; KAPLAN, L.; LOUREIRO, C.F.B. Políticas públicas instituídas pelo Ministério do Meio Ambiente: análise da documentação e da implementação do Programa de Formação de Educadores/as Ambientais (ProFEA). **Revista Vitas: visoes transdisciplinares sobre ambiente e sociedade**, v. 8, p. 1-28, 2014.

PITANO, SC.; GHIGGI, G. Autoridade e liberdade na práxis educativa Paulo Freire e o conceito de autonomia. **SABERES**, Natal – RN, v. 2, n.3, dez 2009

POCHO, C.L. _____ Um olhar crítico sobre os Coletivos Educadores: repensando sua coerência e seu sentido. Trabalho desenvolvido para uma disciplina Ecologia Política do programa EICOS/UFRJ, Rio de Janeiro – RJ.

PORTO GONCALVES, C.W. 2012. Ambiente (Meio Ambiente). In.: **Dicionário da educação do campo**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 2012. pp. 94 – 103.

ProFEA – PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORAS(ES) AMBIETAIS *por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade*. Série Documentos Técnicos – 8. Órgão Gestor da Política Política Nacional de Educação ambiental. Brasília, 2006.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL – ProNEA. 2005. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação ambiental; Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação ambiental – 3 Ed – Brasília: Ministério do Meio Ambiente. 102p.

QUINTAS, J.S. Educação na Gestão Ambiental Pública. In. FERRARO Jr., L.A. (org.), **Encontros e Caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 2. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 131-143, 2007.

RAYMUNDO, H.A.R.; OLIVEIRA, V.G. Profissional-Educador-Ambiental. In. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 2. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 263-273, 2007.

REIGOTA, M.A.S. Cidadania e educação ambiental **Revista Psicol. Soc.** vol.20, Porto Alegre, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822008000400009&script=sci_arttext Esse artigo é uma versão resumida do trabalho apresentado na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP), 2006 e publicado na íntegra: REIGOTA, M. 2006. A educação ambiental frente ao esfacelamento da cidadania no governo Lula (2002-2006). In RIBEIRO, M.A.T.; BERNARDES J.; LANG, C. (Eds.). A produção na diversidade: Compromissos éticos e políticos em Psicologia (pp. 1-272). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822008000400009&script=sci_arttext

RIBEIRO, L.F.C.; CAMHLUTTI, M; TISO, M.R. Coletivos Educadores para território portal da Amazônia, **Revista Conexão UEPG** - Ponta Grossa, volume 9 número1 - jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/viewFile/5013/3405>

RIBEIRO, M. 2012. Emancipação *versus* Cidadania. In.: **Dicionário da educação do campo**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 2012, pp. 299-304

RIVELIZA, M.S. Educação ambiental e atuação das ONGs: uma análise das ações da ECOA em Mato Grosso do Sul. 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Grande Dourados. 2012

RIZZOTO, M.L.F. Neoliberalismo e Saúde. In. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz / Escola

Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2010. Disponível:
<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/> Acessado em: 09 nov. 2014

Roberto Jarry Richardson (disponível em:
<https://pt.scribd.com/doc/53078234/PESQUISA-PARTICIPANTE-E-PESQUISA-ACAO>)

RODIN, P.; MARANHÃO, R. R.; GOMES, J. M.; SILVA, R.; SORRENTINO, M. 2007. Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis. In: **I Congresso Internacional de Educación Ambiental dos Países Lusófonos e Galícia**. Santiago de Compostela. Disponível em
http://www.ceida.org/CD_CONGRESO_lus/documentacion_ea/comunicacions/EA_n_on_formal/MartinsGomes_Jacqueline.html Acesso em 13 de julho de 2010

ROSA, A.V. Projetos em Educação ambiental. In. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 2. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 273-289, 2007.

RUSCHEINSKY, A. Atores socioambientais. In. **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 1. FERRARO Jr., L.A. (org), Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 21-35, 2007.

SACHS, I. 2009. Brasil 2022: Terra da Boa Esperança? In: **Revista Tempo do Mundo**, vol. N. 1, Brasília: IPEA

SAISSE, M. V.; LOUREIRO, C. F. B. Histórico da educação ambiental no âmbito federal da gestão ambiental pública: um panorama desde a sema até o icmbio. In: LOUREIRO C.F.B. (Org.). **Gestão Pública Do Ambiente Educação ambiental: Caminhos e Interfaces**. 1ed. São Carlos: RIMa Editora, 2012, v. 1, p. 1-60.

SAISSE, MV. 2011. Sentidos e práticas da educação ambiental no Brasil: as unidades de conservação como campo de disputa / Maryane Vieira Saísse. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. 317f. Orientador: Carlos Frederico Bernardo Loureiro. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social - EICOS, 2011. (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social - EICOS, 2011. Rio de Janeiro: UFRJ, 317f.

SANTOS, C.C.; COSTA-PINTO, A.B. Potencia de Ação. In. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 1. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 295-301, 2005.

SANTOS, S.A.M. **Políticas públicas de formação de educadores ambientais: análise do processo de constituição do coletivo educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e região-CESCAR**. 2010. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SANTOS, S.A.M., TULLIO, A.; OLIVEIRA, H.T.; IARED, V.G. 2010. Análise Parcial do Processo de Formação de Educadoras/es Ambientais do CESCAR segundo conceitos e princípios do ProFEA (Programa Nacional de Educadoras/es Ambientais, 2005). **V Encontro Nacional Anppas**, Florianópolis – SC.

SATO, M. Biorregionalismo. *In*. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 1. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 37-47, 2005

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica primeira aproximações**. 9 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas/SP: Autores Associados, 2009

SAWAIA, B.B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão *In*. SAWAIA, B.B. (org.) **As artimanhas da exclusão**, Ed. Vozes 2ed, 2001, p.97 a 118. Disponível em [http://copyfight.me/Acervo/livros/As%20Artimanhas%20da%20Exclusa%CC%83o%20-%20Sawaia%20\(Org.\).pdf#page=50](http://copyfight.me/Acervo/livros/As%20Artimanhas%20da%20Exclusa%CC%83o%20-%20Sawaia%20(Org.).pdf#page=50)

SAWAIA, Bader Burihan. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. **As artimanhas da exclusão**, v. 5, p. 97-119, 1999.

SCHRER-WARRER, I. Redes Sociais e de Movimento. *In*. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 2. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 323-333, 2007.

SEMERARO, G. Filosofia da práxis e (neo)pragmatismo. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2005, pp. 28-39

SHIROMA, E.O.; MARCONDES, M.C.; EVANGELISTA, O. 2011. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina editora. 2011. 4ed. 1 reimpressão. ISBN 978-85-98271-44-6

SILVA, M. Prefácio *In*. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 1. Brasília, MMA, DIRETORIA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, PP. 5-10, 2005

SOARES, L.H.P.; BRANCO, P.P.M. OS e OSCIPS: dilemas e dificuldades de sua validação como instrumentos de modernização do estado no Brasil. **IV congresso de gestão pública – CONSAD – Brasília**, 25-27mar. 2011 Disponível em http://repositorio.fjp.mg.gov.br/consad/bitstream/123456789/667/1/C4_TP_OS%20E%20OSCIPS%20DILEMAS%20E%20DIFICULDADES%20DE%20SUA%20VALIDA%C3%87%C3%83O.pdf

SORRENTINO, M. Educador Ambiental Popular. *In*. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos**

educadores. Volume 3. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 141-155, 2014

SORRENTINO, M; TRAJBER, R.; MENDONÇA, P.; FERRARO JR., L.A. 2005. Educação ambiental como política pública. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299.

SPAZZIANI, M.L.; GONCALVES, M.F.C. Construção do Conhecimento. *In*. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores.** Volume 1. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 103-115, 2005

STOTZ, E. Participação social *In*. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde.** Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro, 2009 Disponível em: www.epsiv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/parsoc.html Acessado em: 13 mar. 2014

STRECK, D.; ADAMS, T. 2006. Lugares da participação e formação da cidadania revista *Civitas* Porto Alegre v. 6 n. 1 jan.-jun. 2006 p. 95-117

TASSARA, E.; FERRARO Jr., L.A.; ARDANS, O. / MINISTERIO DO MEIO AMBIENTE. Documento técnico nº 15: Mapeamentos, diagnósticos e intervenções participativos no socioambiente. Brasília, 2007

TASSARA, E.T.O.; ARDANS, O. Intervenção Psicossocial. *In*. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores.** Volume 1. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 201-217, 2005

TASSARA, E.T.O.; TASSARA, H.; ARDANS, H.O. EMPODERAMENTO (versus EMPODERAR-SE). *In*. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores.** Volume 3. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 155-166, 2014

TAVOLARO, S.B.F. Ação Comunicativa. *In*. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores.** Volume 1. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 15-27, 2005

THIOLLENT, Michel. Construção do conhecimento e metodologia da extensão. *In*: **Congresso Brasileiro de Extensão Universitária.** 2002. Texto apresentado em mesa-redonda, coordenada pelo Prof. José Willington Germano (Pró-reitor de Extensão da UFRN), no I CBEU – Congresso Brasileiro de Extensão Universitária - João Pessoa – PB, em 10 de novembro de 2002. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB4QFjAAahUKEwiktY6-rJLGAhWiGowKHfsEADs&url=http%3A%2F%2Fwww.prac.ufpb.br%2Fanaais%2Ficbeu_anais%2Fanaais%2Fconferencias%2Fconstrucao.pdf&ei=6xt_VeSTFKK1sAT7iYDYAw&usq=AFQjCNEasUQI5C5S88kqNz_FA0p2_1ecmQ&sig2=wMrSuCuMb8fewaG25m3X5g&bvm=bv.95515949,d.cWc Visitado em: 10. Jan. 2015

TIBILISI, 1977. Declaração da Conferência Intergovernamental sobre Educação ambiental. Disponível em: <http://www.ambiente.sp.gov.br/wp-content/uploads/cea/Tbilisicompleto.pdf> Visitado em janeiro de 2014.

TONET, I. 2014. Práxis Educativa, **Ponta Grossa**, v. 9, n. 1, p. 9-23, jan./jun. 2014 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

TONET, I. Atividades educativas emancipadoras. **Práxis Educativa**, v. 9, n. 1, p. 9-23, 2013. disponível em http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/Atividades_educativas_emancipadoras.pdf

TONET, I. Educação, cidadania e emancipação humana. 2005.

Tonet, I. Educação, Cidadania e Emancipação Humana. Disponível em: http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf Acessado em: 10. jun. 2015

TONSO, S. Cardápio de Aprendizagem. *In*. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 1. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 47-57, 2005

TONSO, S. COEDUCA. *In*. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 3. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 415-427, 2014

TOZONI-REIS, M. F. C. Contribuições para uma pedagogia crítica na educação ambiental: reflexões teóricas. *In*: LOUREIRO, C. F. B. **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007. p. 177-221.

TOZONI-REIS, M. Pesquisa-Ação. *In*. FERRARO Jr , L.A. (org), **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 1. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 267-277, 2005

TOZONI-REIS, M.F.C. Formação dos educadores ambientais e paradigmas em transição. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 8, n. 1, p. 83-96, 2002.

TRAJBER, R. Educomunicação para Coletivos Educadores. *In* FERRARO Jr , L.A. (org),. **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 1. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 149-159, 2005.

TRISTAO, M. 2007. Contextos de aprendizagem. *In*. FERRARO Jr , L.A. (org), **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 2. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 85-95, 2007.

TRISTÃO, M. Tecendo os fios da educação ambiental: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 251-264, maio/ago. 2005

TYGEL, D. Economia Solidária. *In*. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 3. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 91-105, 2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG. Observatório de Conflitos Ambientais – Mapa dos Conflitos Ambientais, 2017. Disponível em: www.conflitosambientaismg.lcc.ufmg.br/conflito Acesso em 15 março de 2015.

UNESCO – organização das nações unidas para educação Ciência e Cultura, 1999. Educação para um Futuro Sustentável – uma visão transdisciplinar para uma ação compartilhada. Brasília, IBAMA.

UNESCO, – organização das nações unidas para educação Ciência e Cultura, 1997. Educação ambiental – As Grandes Orientações de Conferencia de Tbilisi. Serie Estudos de Educação ambiental. Ed. Especial. Brasília, IBAMA.

VALOIS, R.S.; CAVALARI, R.M.F. Análise de uma política pública de educação ambiental: “comissão de meio ambiente e qualidade de vida na escola – COM-VIDA”. **VII EPEA - Encontro Pesquisa em Educação ambiental Rio Claro - SP**, 07 a 10 de Julho de 2013. Disponível em: http://www.epea.tmp.br/epea2013_anais/pdfs/plenary/0138-1.pdf Acessado em: 10 jun. 2015

VÁZQUEZ, A.S. **Filosofia da Práxis**. São Paulo, Expressão Popular. 2011.

VEIGA, A.; AMORIM, E. ; BLANCO, M. Um retrato da presença da educação ambiental no ensino fundamental brasileiro: o percurso de um processo acelerado de expansão. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. 23 p. Disponível em: <http://educacao.gov.br/dmdocuments/publicacao6.pdf> Acessado: 07 mai. 2015

VIEZZER, M.L. 2007. Círculos de aprendizagem para a sustentabilidade caminhada do coletivo educador da Bacia do Paraná III e Entorno do Parque Nacional do Iguaçu 2005-2007 / Moema L. Viezzer, Rosane Pletsch, Roseli Bernadete Dahlem [et al]; coordenação de Moema L. Viezzer; revisão institucional Maria Emilia Medeiros de Souza; edição de Tereza Moreira; projeto gráfico de Luis Daré. - Foz do Iguaçu: ITAIPU Binacional; Ministério do Meio Ambiente. 200p. : il. col. Disponível em http://www.cultivandoaguaboa.com.br/sites/default/files/iniciativa/Circulos_Aprendizagem_Sustentabilidade.pdf

VIEZZER, M.L. Atores sociais e meio ambiente. *In*. **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 1. FERRARO Jr., L.A. (org), Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 35-47, 2007.

VIEZZER, M.L. Gênero. *In*. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 3. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 171-185, 2014

VIEZZER, m.l. Pesquisa-Ação-Participante (PAP). *In*. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 1. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 277-295, 2005.

VIOLIN, T.C. Terceiro setor e as parcerias com a Administração Pública: uma análise crítica. **Forum** 2006. Disponível em:
http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/processoAudienciaPublicaSaude/anexo/terceirizacao_privatizacao_terceiro_setor_oscip.pdf Acessado em: 10 jun. 2015

VITORASSI, S. Programa de Educação ambiental de ITAIPU. *In*. FERRARO Jr., L.A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Volume 3. Brasília, MMA, Diretoria de Educação ambiental, pp. 441-450, 2014

APÊNDICE

Apêndice 1 Situação dos 17 Coletivos Educadores incluindo Instituição Conveniente, Título do projeto, Estado, Recursos previstos

2	Instituição Conveniente (Esfera Institucional) / Coordenação	Título do Projeto	Nº municípios (UF)	Recursos do FNMA (R\$)	Recursos de Contrapartida (R\$)	Situação final do convênio e comentário sobre o projeto
CV113/05	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais – EMATER/MG (Estadual) / Coord. Jose da Paz Andrade Câmara	Construindo Pontes nos Territórios do São Francisco	09 (MG) (Chamada II)	R\$ 200.000,00	R\$ 50.001,00	Término, apesar de se caracterizar como <i>continuum</i> de projetos prévios da própria instituição
CV114/05	Centro de Ecologia Integral de Pirapora – CEIP/MG (ONG) / Coord. Delvane Maria Fernandes	Coletivos Educadores da Colmeia de Pirapora	14 (MG) (Chamada II)	R\$ 190.396,00 (não recebeu uma parcela)	R\$ 21.960,00	Não terminou, ausência do repasse da última parcela por parte do FNMA
CV115/05	Fundação Tocaia (ONG) / Coord. Eneida Almeida Melo	Tem Jeito Sim	04 (PA)	R\$ 200.000,00 (teve que devolver o que havia recebido)	R\$ 20.969,00	Não terminou, envio apenas do primeiro relatório, desencadeando processo administrativo
CV116/05	Fundação de Apoio Instituto ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Estadual) / Coord. Haydée Torres de Oliveira	Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara e Região CESCAR – Viabilizando a Utopia	10 (SP)	R\$ 196.779,00	R\$ 99.390,00	Término, com excelente compreensão da metodologia do ProFEA
CV117/05	Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS/BA (Estadual) / Coord. Luciano Mendes Souza Vaz	Reconhecendo e Fortalecendo os Educadores Ambientais do Lago Pedra do Cavalo	08 (BA)	R\$ 163.140,00 (não recebeu uma parcela)	R\$ 18.342,00	Não terminou, ausência do repasse da última parcela por parte do FNMA
CV118/05	Consórcio Intermunicipal para o Desenvolvimento Integrado das Bacias dos Rios Miranda e Apa (Municipal, mas o projeto enviado está como Privado e o responsável legal é o prefeito) / Coord. Áurea da Silva Garcia	Formação de Educadores Ambientais para Sustentabilidade das Bacias do Miranda e do Apa	26 (MS)	R\$ 199.582,00	R\$ 79.913,00	Término, com desenvolvimento confuso

2	Instituição Conveniente (Esfera Institucional) / Coordenação	Título do Projeto	Nº municípios (UF)	Recursos do FNMA (R\$)	Recursos de Contrapartida (R\$)	Situação final do convênio e comentário sobre o projeto
CV119/05	Prefeitura Municipal de Rio Branco (Municipal) / Coord. Arthur Cezar Pinheiro Leite	Constituição do Coletivo Educador Sumaúma-Baixo Acre e Purus	06 (AC)	R\$ 197.426,00	R\$ 19.680,00	Término, com boa compreensão do ProFEA
CV120/05	Instituto Terra de Preservação Ambiental – ITPA/RJ (ONG) / Coord. Mauricio Ruiz Castello Branco	Tecendo Redes e Construindo Cidadania na Região do Corredor de Biodiversidade Tinguá - Bocaiúna	09 (RJ)	R\$ 134.600,00 (não recebeu uma parcela)	R\$ 70.450,00	Não terminou, ausência do repasse da última parcela por parte do FNMA
CV121/05	Centro de Estudos Socioambientais - PANGEA/BA (ONG representante da REABA) / Coord. Maria Cristina Nascimento Vieira	Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis	02 (BA) (Chamada II)	R\$ 101.100,00 (não recebeu uma parcela)	R\$ 6.200,00	Não terminou, ausência do repasse da última parcela por parte do FNMA
CV122/05	Universidade Estadual de Campinas – Unicamp (Estadual) / Coord. Sandro Tonso	Coletivos Educadores de Campinas – COECA	02 (SP)	R\$ 199.130,00	R\$ 74.880,00	Terminou, com adaptação da metodologia proposta no ProFEA
CV123/05	Associação Regional da Escola Família Agrícola do Sertão (ONG, mas quem executa é a Escola de Nível Técnico) / Coord. Nelson de Jesus Lopes	Arefase 2005	14 (BA) (Chamada II)	R\$ 117.020,00 (teve que devolver o que havia recebido)	R\$ 7.200,00	Não terminou por questões burocráticas e pedagógicas
CV075/06	Departamento Autônomo de Água e Esgoto de Penápolis (Municipal) / Coord. Regina Fátima Ferlini Teixeira	Formação do Coletivo Educador da Bacia Hidrográfica do Baixo Tietê	10 (SP)	R\$ 151.117,00	R\$ 40.192,00	Término, com boa compreensão do ProFEA

2	Instituição Conveniente (Esfera Institucional) / Coordenação	Título do Projeto	Nº municípios (UF)	Recursos do FNMA (R\$)	Recursos de Contrapartida (R\$)	Situação final do convênio e comentário sobre o projeto
CV102/06	Associação Terceira Via (ONG) / Coord. Edwaldo Luiz de Oliveira	Coletivo Educador Mantiqueira Sustentável	07 (SP) e 01 (MG)	R\$ 199.214,00	R\$ 11.510,65	Término, com desenvolvimento confuso
CV121/06	Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura de São Paulo (ONG) / Coord. Eda Terezira de Oliveira Tassara	Coletivo Educador da Região Norte da Cidade de São Paulo	01 (SP)	R\$ 174.260,00	R\$ 45.600,00	Terminou apresentação de dados qualitativamente e pouco quantitativa. Excelente discussão.
CV126/06	Instituto Floresta de Pesquisa e Desenvolvimento Sustentável – Instituto Floresta (ONG) / Coord. Andrea Viana de Souza	Coletivos Educadores para o Território Portal da Amazônia	16 (MT)	R\$ 197.313,00	R\$ 15.000,00	Terminou, no entanto não diferencia PAP3 e 4
CV130/06	Centro de Desenvolvimento Sustentável e Agroecologia Sapucaia (ONG) / Coord. Márcia Luiza Cardoso Neves	Integrar o Recôncavo Sul Baiano para a Sustentabilidade	10 (BA)	R\$ 199.564,00 (não recebeu duas parcelas)	R\$ 19.800,00	Não terminou, o FNMA só repassou a primeira parcela.
CV009/07	Fundação Universidade de Brasília (Federal)	Formação de Coletivos Educadores na Bacia do Rio Descoberto/DF	DF + 4 (GO)	R\$ 197.674,00 (não recebeu nada)	R\$ 0,00	Convênio cancelado

Apêndice 2 Categoria autonomia (grifada) ao longo dos verbetes da série 'Encontros e Caminhos', identificando-se os principais referenciais teóricos

3 título verbe te	4 Citação	5 Referenc ial teórico
Marina Silva (2005:5) – Prefácio	6 Com esse entendimento, a educação ambiental, integrada às demais políticas públicas setoriais, assume destacada posição para o diálogo, a parceria e a aliança, e pauta-se pela vertente crítica e emancipatória da educação, estimulando a autonomia do educando, de modo a desenvolver não apenas a ética ecológica no âmbito individual, mas também o exercício da cidadania.	7 Não apresenta nenhuma ref. bibliográfica
Ferraro Jr. (2005:9) – Introdução	8 Ainda mais em se tratando de uma abordagem que não é hegemônica na educação ambiental. Partilhamos da perspectiva onde a vertente crítica e emancipatória da educação, que, por ter como base a educação popular, desvela a fusão entre a questão ambiental e a social; assim, se avolumam as possibilidades concretas de simultaneamente transformar a realidade ambiental e social do país. Essa vertente permite ainda a autonomia reflexiva do educando, que busca e recebe informações que lhe instiguem a ponderar, avaliar, ressignificar as opções que tem pela frente, para assumir novas atitudes perante o mundo, perante a vida.	9 Não apresenta Nenhuma ref. 10 bibliográfica
Tavolaro (2005:18, 21, 23) -Ação Comunicativa	<p>11 Vale lembrar que as sociedades modernas têm como um de seus traços definidores, isto é, uma das principais características que as diferenciam de outros tipos de sociedade, a <i>racionalização</i> das mais variadas esferas de convívio social [...] Dessa maneira, aquele potencial emancipatório anunciado pelo Iluminismo pretensamente implícito no processo de racionalização e “destradiconalização” do mundo teria, na verdade, assumido uma faceta sombria, aprisionante, reduzindo as atividades e manifestações humanas a meros apêndices da eficiência técnica. Segundo Weber, portanto, ao cabo da racionalização e burocratização das mais diversas esferas de ação e convívio sociais, todas aquelas possibilidades de autonomização e liberação viram-se completamente frustradas.</p> <p>Finalmente, a <i>educação ambiental crítica</i> aponta para a construção de uma sociedade democrática cujas instituições, processos e âmbitos de formação da vontade política e de tomada de decisões sejam consistentemente permeáveis à participação de cidadãos livres e autônomos, a despeito da crescente complexidade e diferenciação característica das modernas sociedades.</p> <p>2) Eleger alguns problemas ambientais candentes e simular situações de formação da vontade política e de tomada de decisão. Dividir os participantes da oficina em diferentes grupos cada qual assumindo o papel dos diversos atores sociais presumivelmente envolvidos. Reconstruir as razões apresentadas por cada um deles para suas respectivas escolhas e as justificativas que apresentaram. Elaborar diferentes cenários a fim de salientar os possíveis encaminhamentos dos processos de decisão tendo em</p>	<p>Não apresenta Nenhuma ref.</p> <p>bibliográfica, mas cita o Habermas</p>

3 título verbe te	4 Citação	5 Referenc ial teórico
	vista situações diversas de distribuição de poder e possibilidades de participação livre e autônoma .	
Tonso, (2005:50, 52, 53) Cardápio de Aprendizagem	<p>Se para o processo industrial em larga escala (ao qual a Educação também se adaptou), a fabricação de milhares de objetos idênticos gera a chamada “economia de escala”, num processo de formação de pessoas, a tentativa de <i>forma(ta)ção</i> das massas, de uniformização, de “pasteurização” da educação, produz “custos” humanos e sociais ainda não mensurados. Os riscos da perda de IDENTIDADE, de PARTICIPAÇÃO no próprio destino, o bloqueio à EMANCIPAÇÃO, a destruição da AUTONOMIA, da POTÊNCIA DE AÇÃO, são consequência diretas da massificação da Educação</p> <p>A oportunidade, oferecida por um “cardápio”, é a de proporcionar um amplo leque de escolhas, de atividades de variados tipos em qualidade e quantidade, suficientes para atender à “fome de saberes” dos diversos educandos. Não engessar a formação é uma atitude política, na medida em que, desta forma, afirma-se a IDENTIDADE e DIVERSIDADE, acentua-se a posição de que somos todos diferentes e que a diferença não é um problema, muito pelo contrário, é uma característica que deve ser valorizada, incentivando que cada educando busque os itens que lhe sejam mais apropriados, incentivando-o na construção de sua AUTONOMIA.</p> <p>Da mesma forma, devem ser oferecidas atividades que permitam o desenvolvimento do senso estético e ético sobre a atuação da Educação ambiental e que ajudem o Educador a atuar de modo cooperativo, crítico e produtor de autonomia entre seus educandos.</p>	Não apresenta Nenhuma ref. bibliográfica
Amorim (2005:143-144) - Educação	<p>Por linhas muito variadas, as práticas, conhecimentos e metodologias participativas, colaborativas e de ação-intervenção de correntes da educação popular interessaram à Educação ambiental devido aos pressupostos e aos resultados associados à transformação social que delas advinham. As possibilidades de constituição, pela Educação, de sujeitos críticos, autônomos, participativos e emancipados vão ao encontro de várias intenções dos movimentos ambientalistas, em especial aqueles que trabalham em espaços não institucionalizados. A Educação, inspirada, por exemplo, em pedagogias da autonomia, da emancipação e o conceito de liberdade são referências significativas na produção de sentidos para a Educação ambiental. A Educação ambiental é povoada, então, de posturas, ideias e práticas que referendam as relações bastante fortes entre ações educativas, condições sociais específicas e transformação da realidade (vida, sujeitos, sociedade, ideologias etc.).</p>	Não apresenta Nenhuma ref. bibliografia

3 título verbe te	4 Citação	5 Referenc ial teórico
Carvalho & Grun (2005:180) - Hermenêutica e Educação ambiental	Isto significa reconhecer que, se o educador ambiental é um intérprete, o solo onde se move é o das interpretações estruturantes do ideário ambiental contemporâneo, marcado pela tensão entre o repúdio e o enaltecimento da natureza. O fazer educativo tem como matéria prima esta espécie de gramática dos valores ambientais da sociedade. É dentro deste <i>repertório de sentidos sociais</i> que a educação, enquanto prática interpretativa, aciona ênfases e constrói, dentro de sua autonomia relativa , uma via compreensiva do meio ambiente enquanto campo complexo das relações entre natureza e sociedade. O educador ambiental, neste sentido, seria um intérprete dos nexos que produzem os diferentes sentidos do <i>ambiental</i> em nossa sociedade. Ou ainda, em outras palavras, <i>um intérprete das interpretações</i> socialmente construídas. Assim, a Educação ambiental enquanto uma prática interpretativa que desvela e produz sentidos, estaria contribuindo para a constituição de um horizonte compreensivo das relações sociedade-natureza.	Grun e Carvalho
Guimarães (2005:192) Intervenção Educacional	É neste contexto que se concebe de forma dominante (hegemônica) a compreensão da intervenção educacional. Se a sociedade é o resultado da soma de seus indivíduos, seguindo essa lógica, focamos a intervenção educacional na transformação do indivíduo, já que somando os indivíduos transformados teremos como resultado uma nova sociedade com seus problemas superados. Assim sendo, pode-se chegar a pensar que a educação é realmente tudo. Mantendo a lógica simplista e reducionista, concebemos o indivíduo de forma fragmentada e autônoma - isolado, sem relação, sem influência do todo. Sua parte da razão se sobrepõe (domina) às demais dimensões do ser humano e, ao aplicarmos isso no processo educativo, teremos o predomínio de uma Educação, e a Ambiental em particular, centrada na transmissão de conhecimentos ecologicamente corretos; a “educação bancária” de Paulo Freire.	Freire e Morin

3 título verbe te	4 Citação	5 Referenc ial teórico
Tassara & Ardans (2005:212) - Intervenção Psicossocial	<p>Identidade é um processo dinâmico que relaciona a história do sujeito e os elos sociais dos quais ele é portador, história esta escrita através de recortes que, embora arbitrários, estabelecem uma cronologia para a existência pregressa, configurando uma sucessão de imagens atemporais. O sujeito que tem clareza de sua história pode operar de forma autônoma os elos sociais dos quais é portador, constituindo-os como substrato da própria identidade.</p> <p>Tal processo, emulado pela reflexividade da socialização, se manifesta mediante momentos identificatórios de significação consciente e, portanto, autorreflexivos, avaliativos (do ponto de vista ético, estético e político), prospectivos e críticos, refletindo modelos e suas simbologias, às quais o sujeito teve acesso na constituição de sua condição humana. Dessa forma, instantes de identidade seriam incompatíveis com estados de alienação.</p>	AbSaber, Agemben, Habermas
Gadotti (2005:240) - Pedagogia da Práxis	<p>1) Cidadania. O que implica também tratar do tema da autonomia (Freire, 1997), da questão da participação, da educação para e pela cidadania. Educar para a cidadania ativa tornou-se hoje projeto e programa de muitas escolas e de sistemas educacionais.</p>	Gadotti, Freire, Morin, Boff
Mourão-Sá (2005:250, 251, 255) - Pertencimento	<p>Pelo ângulo da identidade egoísta, Maturana denominou os sistemas vivos de <i>autopoiéticos</i>, por sua capacidade circular e autônoma de construir seus próprios componentes, definir seus limites e sua organização. Ao mesmo tempo em que se transmite geneticamente, a auto-organização do ser vivo forma um organismo capaz de computar informação sobre si e sobre o mundo externo, acumulando experiência, memória, criando estratégias de vida, e uma existencialidade própria (história).</p> <p>O que acontece em termos de complexificação da vida, quando se trata da espécie humana? Se a autonomia do indivíduo vivo se sustenta em sua capacidade de aprendizagem, pela qual ele é capaz de enfrentar as incertezas ecológicas elaborando estratégias de cognição e comportamento próprias e únicas, no caso da espécie <i>homo</i>.</p> <p>Pertencimento emerge uma <i>revolução mental</i>, na qual o crescimento e reorganização do cérebro mamífero permite novas competências e autonomias, até a criatividade e inventividade humanas, engendrando a consciência e o pensamento.</p> <p>Identificar padrões de dominação dos modos tecnológicos contemporâneos de organização humana sobre autonomia dos indivíduos sujeitos.</p>	Maturana, Morin, Boff, Unger, Weber

3 título verbe te	4 Citação	5 Referenc ial teórico
Brandão (2005:262) - Pesquisa Participante	O compromisso social, político e ideológico do/da investigador (a) é com <i>a comunidade</i> , é com pessoas e grupos humanos populares, com as suas causas sociais. Mesmo em uma investigação ligada a um trabalho setorial e provisório, o propósito de uma ação social de vocação popular é a autonomia de seus sujeitos na gestão do conhecimento e das ações sociais dele derivadas . É, também, a progressiva integração de dimensões de conhecimento parcelar da vida social, em planos mais dialeticamente interligados e interdependentes.	Brandão, Gabarron, Barbier, Thiollent
Santos & Costa-Pinto (2005:298) - Potência de Ação	Espinosa diz, ainda, que somos capazes de: a) fomentar <i>bons encontros</i> - aqueles que aumentam nossa potência de ação, pois fortalecem nossa autonomia de ser e estar no mundo em liberdade, na medida em que propiciam a descoberta de capacidades, potencialidades e talentos individuais e coletivos; e b) evitar os <i>maus encontros</i> - aqueles que aumentam nossa capacidade de padecer e ou sofrer, diminuindo nossa potência de ação ao nos conduzir para uma condição de subalternização e servidão. Contudo, ser livre não significa fazer o que se quer no momento em que se quer, e sim empreender de maneira responsável e consciente ações coletivas.	Chauí, Espinosa, Sawaia, Deleuze

3 título verbe te	4 Citação	5 Referenc ial teórico
<p>Ruschinsky (2007:24, 28) - Atores Socioambientais</p>	<p>Com as respectivas relações sociais, estabelecer as bases de negociação de conflitos, de selecionar os seus valores ambientais e de estreitar os processos de mudança e ação sobre o meio ambiente.</p> <p>A noção de sujeito se identifica com a ideia de consciência reflexiva, com a noção de criador de si, com uma cultura cidadã, com a invenção da sustentabilidade. Todavia, estamos num período onde os atores socioambientais declinam mais e mais da autonomia radical em relação às suas expressões políticas: desenha-se na relevância de seu papel social tanto a autonomia associativa para iniciantes de sua aspiração, quanto à inserção no sistema institucional.</p> <p>Atores socioambientais são concebidos como agentes colocados dentro das contradições e dos conflitos suscitados pelos relacionados entre sociedade e natureza. As tensões em torno de questões ambientais jamais se encontram isoladas de outros tipos de conflito inerentes à sociedade desigual. [...] Em cada momento em cada setor é preciso demonstrar o grau de autonomia real ou de cooptação pelo poder público do sistema de decisão e/ou sua influência efetiva. A multiplicação de fóruns setoriais por pressão da sociedade civil não representa de imediato uma democratização do Estado como esfera pública em sentido amplo. As alterações produzidas podem ater-se a espaços específicos e limitados, sem ferir no coração os interesses que conduzem a deterioração da qualidade ambiental. Também é errôneo imaginar que as escolhas efetuadas a partir da participação dos atores socioambientais em instâncias decisórias são resultantes de preferências e de negociação de alternativas completamente abertas e transparentes.</p>	<p>Ruschinsky, Touraine, Acsehrad, Dupas, Loureiro,</p>

3 título verbe te	4 Citação	5 Referenc ial teórico
Jacobi e Monteiro (2007:52) Capital Social	<p>O capital social é compreendido, basicamente por sua função, sendo encontrado em organizações sociais que potencializem a produção do ser humano. Segundo Putman (1996), o capital social refere-se a aspectos da organização social tais como redes, normas e laços de confiança, que facilitam a coordenação e cooperação para benefícios mútuos.</p> <p>Durante a década de 90, diversos autores discutiram mais especificamente a questão da autonomia do Estado e dos efeitos da dispersão das instituições públicas. Robert Putman (1996) e Peter Evans (1995) incorporam o conceito de capital social e debatendo, o papel das instituições na indução de mudança social, indicando o esgotamento dos dois eixos principais da intervenção pública: o neoliberalismo e o desenvolvimentismo clássico. Para Evans (1995), os componentes que formam o capital social, entre os quais estão o engajamento cívico, a integração social e as normas de confiança, podem ser promovidos pelas esferas governamentais e inclusive, podem ser utilizados com vistas ao desenvolvimento. Entretanto, enquanto Evans dá primazia ao Estado como fonte principal da dinâmica social (o que foi chamado de abordagem neoinstitucional), Putman se opõe, ao ressaltar a interpretação culturalista demonstrando sua propensão a um determinismo cultural na identificação das fontes de ação coletiva.</p>	Evans, Jacobi, Putnam
Quintas (2007:140) - Educação na Gestão Ambiental Pública	<p>Portanto, está se propondo uma educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória. Crítica na medida em que discute e explicita as contradições do atual modelo de civilização, da relação sociedade-natureza e das relações sociais que ele institui. Transformadora, porque ao pôr em discussão o caráter do processo civilizatório em curso, acredita na capacidade da humanidade construir um futuro a partir da construção de um outro presente e, assim, instituindo novas relações dos seres humanos entre si e com a natureza. É também “emancipatória”, por tomar a liberdade como valor fundamental e buscar a produção da autonomia dos grupos subalternos, oprimidos e excluídos.</p>	Quintas, Freire, Layrargues, Morin

3 título verbe te	4 Citação	5 Referencial teórico
Meira e Caride (2007:150) - Educaion Social	<p>A animacion sociocultural e o desenvolvemento comunitário. Cõa animacion sociocultural ressalta-se a transcendência da práctica educativa em procesos e actividades socioculturais que contan com extratexias metodoloxicas que promoven a iniciativa, a auto-organizacion, a reflexion critica, a participacion e a accion autónoma dos individuos nos grupos e comunidades dos que forman parte, malia ser uma prática que se preocupa motivo mais por resolver problemas que por transmitir cultura, as suas propostas converxen cõas do desenvolvemento endoxeno, que se pretendem valorizar de forma integrada e sustentable os recursos locais, afirmando em cada persoa o seu protagonismo como suxeito e axente dos procesos de cambio social, no seu ambito inmediato, pero com a perspectiva dunha sociedade cada vez mais interdependente e mundializada.</p>	<p>Caride, Castells, Giroux</p>

3 título verbe te	4 Citação	5 Referenc ial teórico
Loureiro (2007:159, 160) - Emancipação	<p>Longe de querer esgotar as inúmeras questões inerente aos aspectos relacionados à emancipação, pretende-se delimitar em linhas gerais, o que a define e com o que não pode ser confundida, para então pensarmos especificamente qual é sua importância teórica e prática para a educação ambiental.</p> <p>Emancipação, na filosofia, na teoria educacional e na prática política, remete a dois conceitos, por serem pressupostos do processo emancipatório, permitem entender seu significado: liberdade e autonomia. Nenhum dos dois conceitos se referem a estados absolutos que se alcançam e tudo está resolvido. São processos que se vinculam às condições e às possibilidades em uma sociedade e em determinada época. Ou seja, quando falamos em sermos livres, isto remete necessariamente a nos libertarmos de algo concreto, o que exige que situemos este algo em um contexto.</p> <p>Não há emancipação fora da história, da natureza. Há superação de relações e estruturas na dinâmica da vida! [...] [assim] Autonomia¹⁴⁶ significa estabelecer condições de escolha em que não haja tutela ou coerção, ou seja, em que os sujeitos-individuais ou coletivos não sejam dependentes de outrem para conhecer e agir, seja o estado, o partido, uma elite econômica, política ou intelectual, um filantropo ou uma empresa. Como nos disse Marx, “a emancipação dos trabalhadores será obra dos próprios trabalhadores”, posto que para a mudança efetiva de uma dada realidade somente aqueles que sofrem com tal situação podem ser os portadores materiais da transformação. Isto não significa que formas institucionais não sejam necessárias para ação em sociedade e para a conformação de uma nação, pelo contrário, significa que tais formas devem se subordinar aos interesses e necessidades dos grupos sociais. Autonomia é uma condição incompatível com coerção (expressão última da alienação na relação eu-outro), mas exige organização coletiva para que se viabilize.</p>	Adorno, Arendt, leher, boaventura, Gramsci, Freire, Saviani, Guimarães, loureiro

¹⁴⁶ A definição de autonomia enquanto “condições de escolha em que não haja tutela ou coerção. Ou seja, em que os sujeitos –individuais ou coletivos - não sejam dependentes de outrem para conhecer e agir [...] por que para a mudança efetiva de uma dada realidade somente aqueles [trabalhadores] que sofrem com tal situação podem ser os portadores materiais da transformação [...] [sendo] Autonomia [...] condição incompatível com coerção (expressão última da alienação na relação eu-outro), e exige organização coletiva para que se viabilize” também se encontra disponível em LOUREIRO, 2007:160-161; LOUREIRO, 2012:108. [assinalei em amarelo no texto acima os trechos que se repetem na nota]

3 título verbe te	4 Citação	5 Referenc ial teórico
Junqueira (2007:251) - Pedagogia Social	Sem ter quase sempre consciência desses processos descritos anteriormente, os autodenominados educadores e educadoras ambientais facilitam os processos de seus “público alvo”, autônomos , empoderados, sujeitos das suas próprias ações acreditando piamente que conduzem processos de fato transformadores. Mas, infelizmente, a realidade não responde a esses anseios muito por ignorarem que processos educacionais carecem de profissionais que tenham a capacidade de trabalhar considerando de forma integrada esse mosaico de situações.	Alan Kaplan, Rudolf Steiner,
Raymundo & Oliveira (2007:266) - Profissional- Educador- Ambiental	A EA [...] envolta aos seus complexos fundamentos, tem papel crucial no despertar e potencializar de ações que fortaleçam sujeitos para o construir de suas histórias, imersos em satisfação, alegria, criticidade e autonomia , sendo estas interioridades, quando presentes ou ausentes, em muitos casos solucionadoras ou geradoras, respectivamente, de problemas socioambientais.	Raymundo, Espinosa, Freire, Sawaia, Sorrentino
Rosa (2007:276,280) - Projetos em Educação ambiental	“Conforme apontam revisões feitas [...] são várias as contribuições do trabalho com projetos em escolas [...] contribui para aumentar o envolvimento, a responsabilidade, a autonomia e a autoestima dos participantes” ou em outra ação de caráter preliminar é levantar as iniciativas em educação ambiental que estão sendo promovidas na escola [...] [assim] na fase de concepção, cabe integralmente à equipe de educadores promotores do processo definir: [...] as estratégias educacionais gerais que permeiam o trabalho incluindo o grau de autonomia dos alunos e de diretividade dos professores durante o processo.	Rosa
Mousinho (2007:303) - Redes	“Coletivos [educadores] que se reúnem em torno de um projeto comum, de um interesse compartilhado- estas são as redes. Para Martelleto (2001), a rede social representa um conjunto de participantes autônomos unindo ideias e recursos em torno de valores e interesses compartilhados”.	Mousinho, Martinho, castells
Scherer-Warrer (2007:330) - Redes Sociais e de Movimento	Enfim, os movimentos em rede têm contribuído para esta forma de educar para a cidadania, na medida em que vêm repensando sobre o “lugar da natureza nas relações sociais”, defendendo a transversalidade dos direitos sociais e ambientais, através da denominada Plataforma DhESCA; respeitando tempos e processos históricos, por meio do reconhecimento de raízes culturais tradicionais sem desconsiderar o compromisso de sustentabilidade com as gerações futuras; transpondo fronteiras territoriais, ao pensar globalmente e agir localmente; e radicalizando a democracia, quando articulam os sentidos da justiça social com o da autonomia do sujeito e o da responsabilidade social.	Scherer- Warrer, Bourdier, Ibase, Jacobi, Sorrentino

3 título verbe te	4 Citação	5 Referenc ial teórico
Lima (2007:337) - Responsabilidade socioambiental e sustentabilidade	É possível observar [...] distintas concepções de responsabilidade socioambiental, algumas das quais preocupadas em integrar os indivíduos ao modelo de desenvolvimento vigente e outras interessadas em transformar o modelo de desenvolvimento vigente e outras estratégias empresariais de caráter mais reativo ou proativo, fundadas em conceitos de capitalismo mais ou menos convencionais [...] constata-se, portanto, no interior desse campo social a presença de tendências e projetos de responsabilidade social assistencialistas e autonomistas , políticos e apolíticos, mercadológicos e emancipatórios. Tratam-se, enfim, de tendências orientadas por motivações mais conservadoras ou transformadoras. Essa polarização ético-política em torno da responsabilidade socioambiental pode ser associada também a ênfase que se atribui as diferentes esferas do estado, do mercado e da sociedade civil como protagonistas das mudanças que visam a sustentabilidade social.	Dagnino, Gohn, Lima
2014:18 - Apresent ação	Empoderar é buscar autonomia e esclarecimento, o que compreende necessariamente uma “anterioridade reflexiva”.	Não apresenta
Ferraro Jr et. al. (2014:38) - TEXTO Coletivo	A dimensão da emancipação poderia ser indicada pelo deslocamento do discurso do tempo, do Kronos para o Kairós; pela escapada da regra e dos comportamentos padronizados em direção a produções autônomas; pelas rupturas com a autoridade; pelos momentos de apropriação e reelaboração dos conteúdos. Para se indicar se o grupo envolvido está desenvolvendo autonomia e se empoderando é importante avaliar-se a própria autonomia frente ao educador (a); pode-se avaliar o quanto a comunidade passa a pautar a agenda, os profissionais e os próprios processos de busca.	Não apresenta Nenhuma ref. bibliográfica
Sorrentino (2014:148)- Educador Ambiental Popular	Jean Jacques Rousseau, Leonardo Boff, Daniel Kim, Raul Seixas, Ira (nesta vida passageira, eu sou eu, você é você... e vejo flores em você), Martin Buber e outros educadores e educadoras, filósofos, artistas e pensadores de todas as épocas, regiões e estações, apontaram a autonomia , a liberdade, o respeito ao próximo, o amor, a solidariedade, em poucas palavras, a emancipação humana como a grande busca e a principal missão da educação e merecem ser lidos, ouvidos e assistidos.	Brandão, Boa ventura, Freire, Sorrentino, Freitag, Loureiro, Quintas, Saviani
Tassara & Ardans (2014:160) - Empoderamento (versus Empoderar-se)	Dessa forma, empoderar-se significaria ser capaz de conduzir decisões sob a ótica do bem comum, assentada sobre processos reflexivos alimentando os espaços de locução emancipatórios. Decorre que se empoderar significa tornar-se autônomo , tornar-se emancipado, tornar-se esclarecido, processos necessariamente dependentes da anterioridade reflexiva.	Habermas, Tassara

3 título verbe te	4 Citação	5 Referenc ial teórico
Viezzler (2014:177) - Gênero	A declaração [do Território Global das Mulheres na Rio+20] conclui dizendo: “Finalmente, demandamos a efetivação dos direitos de todos os povos do mundo aos seus territórios e seus modos de vida. Defendemos os direitos de nós, mulheres, à igualdade, à autonomia e à liberdade em todos os territórios onde vivemos e naqueles onde existimos, ou seja, nossos corpos, nosso primeiro território”. Além de colocar em xeque a atual divisão internacional do trabalho que arrancou das mulheres muitos de seus espaços de poder social, coincidindo com a degradação ambiental, a declaração traz um dado ainda pouco reconhecido sobre os territórios a serem respeitados, entre os quais se situa o território do corpo da mulher, amplamente utilizado como objeto de mercado pelas indústrias médica, farmacêutica e de cosméticos, além da venda/aluguel de seus corpos pelas indústrias de tráfico internacional de pessoas.	Viezzler, freire, Shiva, Trajber
Cassino & Hintze (2014:279) - Pedagogia do Desassossego	Com Paulo Freire e Hanna Arendt aprendemos que a educação deve estar a serviço da construção do espírito crítico e da autonomia . O ato educativo inscreve-se em um movimento de leitura do mundo e de sua problematização. Logo, a tarefa da educação é ensinar como o mundo acontece, indagando-o, questionando-o para pensar mudanças, sugerir ações e refletir sobre os resultados destas – sem que haja confusão entre as ações próprias das salas de aula e aquelas que se dão nas ruas. Nestas últimas, o exercício da política: o público e o mundo regulado pela norma jurídica; no âmbito da educação, o ensaio do mundo, a sua descrição e seu estudo crítico.	Guatarri, morin
Costa e Soares (2014:331) - Projeto tarumã vida	Percebemos que a formação de novos líderes é um enorme desafio. São necessários líderes que possam atuar efetivamente na construção da autonomia das comunidades, tornando-as agentes do próprio processo do desenvolvimento. Junto com a comunidade, estes líderes devem estar aptos a identificar suas próprias necessidades, planos e sonhos, construir e executar o planejamento e a gestão dos processos comunitários.	Baquero, jacob, Thiollent,

3 título verbe te	4 Citação	5 Referenc ial teórico
Damasceno, Melo e Nazaré (2014:383-384, 388) - MARAVAIA	<p>A Maravaia da Aprendizagem, estética metodológica construída no contexto do Programa [Maravaia de Cultura e Educação ambiental e Popular, a partir de 2005, num diálogo com o Programa de Formação Continuada de Educadores Ambientais, através das Salas Verdes e Coletivos Educadores do MMA, e o Programa Cultura Viva do Minc], aborda o processo de sensibilização e formação continuada como o foco do Programa. O aprendizado conta com a contribuição da Ecologia Profunda e da teoria da Educação ambiental Libertadora (ou Emancipatória) e se inspira no Teatro de Roda (movimento Tocaia de arte popular integrada na EA da TransXingu), Teatro do Oprimido de Augusto Boal e os princípios do protagonismo, da autonomia e do empoderamento social defendidos por Fritjof Capra, Leonardo Boff, Michelle Sato, Paulo Freire, entre outros. A construção do conhecimento não fragmentado, através da sensibilização e formação continuada em artes integradas, educação ambiental e a gestão compartilhada, orienta a Maravaia da Aprendizagem e contribui com a mútua participação dos envolvidos. [...] Protagonismo, autonomia e empoderamento social – O estímulo à autoestima, pessoal e coletiva, através do protagonismo em busca de uma autonomia política, estética e econômica dos processos culturais e educativos, a busca ao empoderamento social dos figurantes da história, aliado ao daqueles já empoderados, para que se possa alavancar maior qualidade de vida para a sociedade como um todo.</p>	Não apresenta referencial teórico
Oliveira, Dominguez e Martins dos Santos (2014:396) - CESCAR	<p>As opções formativas – cursos, oficinas, dinâmicas, materiais didáticos, espaços e estruturas educadoras – foram disponibilizadas como itens de cardápios do CESCAR pelas instituições parceiras. Alguns deles foram comuns a todas (os) as (os) educandas (os) e outros foram acessados à medida que educadoras (es) e educandas (os) construíram sua formação, com autonomia para selecionar as opções que melhor contribuísem para o processo, de acordo com cada realidade. Mais detalhes sobre o processo de mapeamento e construção dos Cardápios CESCAR e outras informações estão disponíveis em http://www.CESCAR.ufscar.br/utopia.php</p>	Oliveira, Ferraro Jr.

3 título verbe te	4 Citação	5 Referenc ial teórico
Serrão e Mendonça (2014:436) - Educação ambiental no licenciamento	Sob essa perspectiva, os PEAs não devem se limitar à busca por resolução de problemas pontuais. Devem, também — e prioritariamente —, se voltar aos processos educativos e à emancipação e autonomia dos sujeitos envolvidos , propiciando a construção de uma visão ampliada das questões tratadas e conjugando os processos educativos com as demandas da localidade. Isto é, o processo educativo é que deve ser central, mesmo que se busque solucionar problemas mais prementes, como necessidade de infraestrutura ou de estruturação de cenários favoráveis à geração de trabalho e renda. Esse é o teor das recomendações que a CGPEG sistematicamente reitera em Pareceres Técnicos de análises, tanto de estudos ambientais quanto de relatórios de implementação de PEAs, bem como em reuniões, seja com as empresas ou com os sujeitos das ações educativas.	Serrão, quintas, anello

Apêndice 3 Análise das citações inclusão e exclusão nos verbetes da série Encontros e Caminhos

12 Fonte	13 Trecho	14 Análise
Acseftrad (2005:224)	15 “Frente à integração mercantil da Amazônia, com exclusão ou integração subordinada das populações locais, esboçam-se os caminhos alternativos de uma articulação territorial das formas locais de produção com o mercado interno, sem submissão destrutiva aos agentes fortes no mercado mundial”.	16 relação dialética exclusão-inclusão
Burg (2014: 293)	17 “Viveiros de Castro (2006), no mesmo artigo citado anteriormente, fala dos coletivos espalhados pelo interior do Brasil: ‘O caipira é um índio, o caiçara é um índio, o caboclo é um índio, o camponês do interior do Nordeste é um índio’. Índio em que sentido? Ele é um índio genético, para começar, apesar de isso não ter a menor importância (...) são índios no sentido de que são o produto de uma história, uma história que é a história de um trabalho sistemático de destruição cultural, de sujeição política, de exclusão social ’ (ou pior, de inclusão social)”.	18 relação dialética exclusão-inclusão
Bursztyn 19 (2007:297)	20 “A condição de marginalidade vai se tornando quase que uma situação de ‘privilegio’, comparativamente à nova condição que é a da exclusão . Esta é traduzida pela situação de ‘desnecessidade’. São ‘desnecessários’ aqueles que, na melhor das hipóteses, não representam, ameaças para o tecido social [...] Correntes neomaltusianas e mesmo ecofacistas alimentam ideias que identificam populações excluídas como peso perigoso na partilha de recursos que são encontrados, normalmente, livres na natureza. A desconcertante novidade que constatamos hoje é o surgimento da exclusão, numa sociedade cuja trajetória do século XX, seria de libertação, de inclusão , de resolução de injustiças herdadas do século XIX”.	21 Exclusão enquanto sinônimo de marginalização no pós-1970
Costa-lima 22 (2007:336)	23 “Aprendemos com a sociologia que a mera existência ou percepção de problemas sociais e ambientais, embora sejam elementos necessários, não são suficientes para deflagrar ações e movimentos sociais com intenção de criar respostas a eles. É preciso, pois que os problemas sejam socialmente reconhecidos e interpretados [...] Naturalmente, essa dupla crise social e ambiental resultou de um mesmo modelo de desenvolvimento de base capitalista que se define pela concentração econômica e exclusão social ; pela degradação da natureza – incluída a humana – e geração de riscos socioambientais; pela fragilização das instituições democráticas e por um padrão ético utilitário e individualista. [...] A responsabilidade socioambiental, nesse sentido emergiu desse conjunto de processos que compreendem: a destruição ambiental produzida pelo crescimento”.	24 relação dialética exclusão-inclusão

12 Fonte	13 Trecho	14 Análise
Crespo (2014: 68; 73)	25 “A ‘explosão’ do consumo no Brasil [...] é consequência do seu desempenho econômico combinado com políticas exitosas de inclusão social que, nos últimos 10 anos, expandiram o mercado interno, aumentando significativamente o poder de consumo dos segmentos conhecidos como classes C, D e E. Em seus relatórios oficiais, o Brasil assume que 19 milhões de pessoas foram incluídas na economia de mercado, saindo da linha da pobreza, e que 34 milhões ascenderam à chamada ‘nova classe média’ – a classe ‘C’ [...] O contexto desde os anos 1990 mudou um bocado. [...] A expansão do crédito, associada a políticas de inclusão dos pobres , um dos Objetivos do Milênio, traçados na Assembleia do Milênio fez com que milhões de pessoas passassem a consumir bens e serviços de toda espécie”.	26 Inclusão no e para o mercado/ consumo
Guimarães (2007:186)	27 “A essa altura do debate sobre sustentabilidade, já deveria estar suficientemente claro que pobreza não constitui um desafio para estudiosos e tomadores de decisão. Na verdade, as crescentes situações de pobreza, desigualdade e exclusão são motivo, sim, de escândalo. Uma indignação que deve contagiar a sociedade com a vergonha de conviver diariamente com a miséria para, desta forma, mobilizar todas as energias sociais para produzir mudanças no modo de satisfazer as necessidades de crescimento material e espiritual de todos os seus membros”.	28 Exclusão como sinônimo de pobreza e vulnerabilidade
Jacobi & Monteiro (2007: 328)	29 “o grande desafio para os movimentos ambientalistas hoje é de como aproximar e articular as lutas a partir da diversidade dos atores coletivos, como trabalhar contemplando a transversalidade dos direitos clássicos com os direitos de uma terceira ou quarta geração – todos legítimos – em uma sociedade de tamanha desigualdade e exclusão social como a brasileira. Para enfrentar essa condição em nosso país devemos sempre lembrar também que a exclusão social é ‘racializada, engendrada, etarizada e territorializada’, ou seja, tem cor, gênero/sexo, idade e localização. A pobreza a mais extrema tende a ser negra, feminina, bastante jovem ou idosa e localiza-se nas periferias urbanas e nos bolsões de economia de subsistência rural. Muitas redes de movimento já incorporam essas múltiplas dimensionalidades das lutas sociais”.	30 Tipificação da exclusão, não compreendendo como estratégia de manutenção da ordem social vigente

12 Fonte	13 Trecho	14 Análise
Jacobi 31 (2005:231)	32 “A década de 1990 se caracteriza por um movimento muito intenso de forças sociais que se engajam em práticas que demandam participação, através de um conceito que se apoia em trabalhos do [...] Habermas, Públicos Participativos. Este conceito agrega cidadãos organizados que lutam pela superação da sua exclusão social e política através da deliberação pública, onde a premissa central é a da existência de espaços públicos, que representam os instrumentos essenciais para melhorar a vida democrática através da ampliação da presença de atores sociais que representam a diversidade e heterogeneidade da nossa sociedade”.	33 Exclução enquanto sinônimo de privação dos direitos conquistados
Loureiro (2007:160)	34 “Liberdade refere-se à eliminação de limites por meio da ação e do conhecimento gerado pelos agentes sociais (práxis), com o objetivo de se ampliar as possibilidades pessoais de realização e o potencial criador humano. Na sociedade contemporânea, ser livre significa romper com as formas de expropriação material (exclusão social e desigualdade de classe), de dominação e com os preconceitos de etnia, gênero ou qualquer outra identidade cabível em uma cultura”.	35 relação dialética exclusão-inclusão
Mourão-sá (2005:247; 251)	36 “Nessa visão, os indivíduos-sujeitos se incluem em relações de pertencimento sem perder sua identidade particular, realizando simultaneamente a distinção individual e o pertencimento societário, a inclusão identitária e a exclusão egocêntrica . [...] Esta visão particularista e fragmentada do ser humano tem sido amplamente apontada não somente como uma das causas, mas como o principal obstáculo para a superação da incapacidade política de reverter os riscos ambientais e a exclusão social ”.	37 Exclução e Inclusão descoladas de classe social
Sato (2005:41)	38 “A injustiça social e ambiental no Brasil é fruto de um olhar imediatista e individualista das classes dominantes que operam mecanismos de exclusão social ”.	39 relação dialética exclusão-inclusão

12 Fonte	13 Trecho	14 Análise
Scherer-warren (2007:330)	40 “ser apontadas experiências de agendas 21 locais, regionais e nacionais que através de parcerias entre sociedade civil organizada e os governos tem atuado para a promoção do desenvolvimento sustentável através de negociações democráticas. A efetividade desse processo depende, entretanto, de uma legítima representatividade da sociedade civil [...] e de um poder público aberto à negociação, ao planejamento e à tomada de decisões pelo método da democracia participativa. E que, além disso, contempla a diversidade socioeconômica, étnico-racial, de gênero, etária e outras, dependendo das especificidades de cada região do país [...] [assim] O desenvolvimento sustentável deve ser concebido enquanto fenômeno multidimensional. Como uma contraforça à degradação econômica, política, cultural e ambiental, contra a exploração, a exclusão social e a discriminação, por um lado, como uma força que respeite e promova os direitos [...], a integração [...], a cidadania [...] e a ‘segurança’”.	41 Exclução enquanto sinônimo de expulsão
Tonso (2014:420; 426)	42 “concepções de Educação ambiental bastante distintas do senso comum, nos afastando de simplesmente ensinar a fazer coleta seletiva de lixo ou economizar recursos naturais, por meio de campanhas e incentivos materiais ou ainda, plantar árvores e proteger a chamada Natureza, sem uma ampla e profunda compreensão das causas políticas, culturais, econômicas e estruturais de cada um destes exemplos de desequilíbrios e suas relações com os processos de exclusão social e de produção, distribuição e consumo capitalistas. [...] A partir desta e de dezenas de outras experiências, em todo o Brasil, percebemos que potencializar Coletivos Educadores para a implementação de qualquer transformação socioambiental não é mais uma opção: é uma obrigação política, metodológica e epistemológica. Política, pois é a melhor forma de combatermos os mais variados processos de exclusão nos quais a sociedade capitalista se especializou: não há capitalismo sem exclusão , portanto, há que se combater toda e qualquer exclusão para mudarmos este modo de produzir, distribuir e aproveitar as riquezas de que todos dispomos”.	43 relação dialética exclusão-inclusão
Tygel (2014:95)	44 “Uma terceira armadilha é a do empreendedorismo, que subentende que, se alguém está numa situação de exclusão social , a culpa é sua, por não ser suficientemente empreendedor. [...] Além de ser uma visão muito individualista, ela carrega em si a perspectiva de capilarização do capitalismo [...] O crescimento individual dependeria apenas da própria vontade: todos teriam iguais oportunidades. Esta ótica impede a crítica política do sistema social, pois acaba jogando a responsabilidade nos sujeitos excluídos , ignorando as questões estruturais do sistema atual, que pela sua própria conformação, simplesmente não precisa de parcelas da população, tornando-as descartáveis à máquina econômica”.	45 relação dialética exclusão-inclusão

Apêndice 4 A palavra 'conflito' ao longo dos verbetes da série Encontros e Caminhos (FERRARO Jr., 2005, 2007, 2014)

46 Verbetes	48 Citações
47 (autor, ano, título)	49 (nº de vezes, páginas)
Tavolaro (2005) – Ação Comunicativa	03 (pp. 20, 33, 34)
Sato (2005) - Biorregionalismo	01 (p. 40)
Avanzi & Magolati (2005) – Comunidades Interpretativas	01 (p. 98)
Leroy & Pacheco (2005) – Democracia	50 05 (pp.132, 134, 135, 136, 139, 147)
Trajber (2005) – Educomunicação para Coletivos Educadores	02 (p.154)
Materenzi (2005) – Estruturas e Espaços Educadores	03 (pp.162, 163)
Tassara e Ardans (2005) – Intervenção Psicossocial	01 (p. 212)
Acselrad (2005) – Justiça Ambiental	51 05 (p. 221)
Gadotti (2005) – Pedagogia da Práxis	01 (p. 239)
Loureiro (2005) – Teoria Crítica	01 (p. 329)
Ruscheinsky (2007) – Atores Socioambientais	19 (pp. 23, 24, 25, 27, 28, 29, 32, 33)
Viezzer (2007) Atores Sociais e Meio Ambiente	52 02 (pp. 40, 41)
Malagoti (2007) - Conflitos	30 (pp. 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83)
Floriani (2007) - Diálogo de Saberes	05 (pp. 107, 110, 111, 114)
53 Mendonça (2007) – Educação ambiental Vivencial	54 01 (p.121)
Quintas (2007) Educação na Gestão Ambiental Pública	55 10 (p.133, 134, 135, 137, 140)
Meira & Caride (2007) Education Social	02 (pp. 152, 155)
Loureiro (2007) – Emancipação	01 (p. 166)
Guimarães (2007) – Ética e as Dimensões Sociais da Sustentabilidade	01 (p.186)
Guimarães (2007) – Indicadores Territoriais de Sustentabilidade	56 01 (p. 202)
Bracagioli (2007)- Metodologias Participativas	01 (p. 237)
Hoeffel e Fadini (2007) – Percepção Ambiental	04 (pp. 257, 259)
Raymundo e Oliveira (2007) – Profissional – Educador-Ambiental	57 02 (pp. 269, 270)
58 Rosa (2007) – Projetos em Educação ambiental	59 01 (p. 282)
Mousinho (2007) – Redes	02 (pp. 305, 309)
Jacobi e Monteiro (2007) – Redes Sociais	01 (p. 316)
Scherer-Warren (2007) - Redes Sociais e de Movimento	02 (p. 331)
Costa Lima (2007) – Responsabilidade Socioambiental e Sustentabilidade	60 02 (pp.337, 341)
Malagoti (2014) – Conflitos Socioambientais	74 (pp. 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60)
Mendonça e Serrão (2014) – Controle Social no Licenciamento Ambiental	03 (pp. 86, 88, 89)
Guimarães (2014) – Ecopolítica	61 01 (p.115)

<p style="text-align: center;">46 Verbetes</p> <p style="text-align: center;">47 (autor, ano, título)</p>	<p style="text-align: center;">48 Citações</p> <p style="text-align: center;">49 (nº de vezes, páginas)</p>
Tassara & Ardans (2014) – Empoderamento (versus Empoderam-se)	01 (p.159)
Paula Jr. (2014) – Governança Hídrica	03 (p. 212)
Abdala (2014) – Mediação	13 (pp. 247, 248, 249, 252, 252, 253)
Burg (2014) – Questão Indígena	62 05 (pp. 287, 288, 289, 290, 292)
Costa & soares (2014) – Projeto Tarumã Vida	04 (pp. 330, 337, 338)
Damaseno, Melo e Nazaré (2014)- Maravaia	02 (pp. 381, 386)
63 Serrão e Mendonça (2014) – Educação ambiental no Licenciamento	64 06 (pp. 434, 435, 437, 438)

Apêndice 5 Participação nos Coletivos Implementados a partir do Edital nº 005/2005

65 Projeto	66 PropONENTE	67 Parceiras	68 O nº de instituições parceiras aumentou ao longo do processo?	69 SELEÇÃO PAP3 (indicado/selecionados PAP2 - Classe - processo de seleção: entrevista + trab. ambiental)	70 Com relação ao envolvimento da população, houve ampliação do nº de participantes?
CV075/06 - Formação do coletivo educador da Bacia hidrográfica do Baixo Tietê (SP)	Departamento Autônomo de Água e Esgoto de Penápolis	72 ONG/OSCIP/Organismo Ambiental (3) & Prefeitura/Secretaria Meio Ambiente/Sec. Educação e cia (11) & IS Público (1) & IS Privada (1) Sindicato rural (1)	73 Sim, vide lista pag. 4023 a 4030 e as cartas de adesão nas pag. 4199 a 4214	74 Seleção por meio de uma apresentação escrita e entrevista. Consta na pag. 4231 um perfil que inclui uma série de características, como ser capaz de compreender o meio social, político, econômico e cultural onde está inserido, a partir de posturas críticas, conscientes e objetivas e tomar decisões complexas no âmbito da educação ambiental, sabendo analisar as interdependências que ela determina.	75 NA
CV102/06 - Coletivo Educador Mantiqueira Sustentável (SP)	Associação Terceira Via	76 Parcerias iniciais: CATI – EDR / USF / Convention / PM (Joanópolis, Extrema, Atibaia, Vargem, BJ Perdões, Nazaré Pta. Bragança Pta, Piracaia) / CT-EA; CT-RN; CT-Rural / DEA / Estadual listagem final na pag. 4374 e 4375	77 de 08 municípios iniciais passaram a ser 11 (pg. 4367). Em 05 desses 11 se desenvolve também o Município Educador Sustentável - MES	78 A seleção dos participantes descrita no projeto mostrava-se criteriosa, mas na meta II o perfil é "o mais abrangente possível" (vide pg. 1891 ou pg. 4378). Assim como o curso foi então estruturado para ser "o mais atraente para pessoas que se interessassem por meio-ambiente, voluntariado e participação popular" (pg. 1892).	79 Apesar de colocar que o público alvo são membros de associações, agentes de saúde, sindicatos (pg. 1071), a prática se mostrou bastante diferente disso. Sem nenhum padrão, em cada município o Coletivo Local assemelha-se a centros com atividades, sendo o aprofundamento e reflexão muito distintos. O relatório final transparece que os integrantes do PAP3 não empoderaram-se das ferramentas ou conteúdo teórico crítico, priorizando intervenções pontuais sob um viés de uma EA biologizante (pg. 4376).

65 Projeto	66 Prop on e n t e	67 Parceiras	68 O nº de instituições parceiras aumentou ao longo do processo?	69 SELEÇÃO PAP3 (indicado/selecionados PAP2 - Classe - processo de seleção: entrevista + trab. ambiental)	70 Com relação ao envolvimento da população, houve ampliação do nº de participantes?
CV113/05 - Construindo Pontes nos Territórios do São Francisco (MG)	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais – EMATER/MG	81 Escola Estadual Conselheiro Afonso Pena + Comitê Municipal, de Sub- bacias Hidrográficas de São Gotarfo + Associação dos papeleiros e amigos do meio ambiente + CEFET (termos de adesão) & Prefeitura dos 09 municípios (cooperação) (pg. 11 a 17). Das 08 instituições listadas (pg. 1344) ao final somaram 15 (pg. 1347)	82 Além do CE contar com recursos das parcerias formalizadas este também tem recebido apoio de prefeituras, cooperativa de leite, Banco do Brasil, Centro de educação ambiental de Companhia agrícola florestal (pg. 1343).	83 Não explica o processo de seleção	84 Sim, observa-se a ampliação do nº de participantes. Tendo cada grupo realizado trabalhos em sua localidade (PAP4) vide tabela na pg. 2736-2737.

65 Projeto	66 Prop onent e	67 Parceiras	68 O nº de instituições parceiras aumentou ao longo do processo?	69 SELEÇÃO PAP3 (indicado/selecionados PAP2 - Classe - processo de seleção: entrevista + trab. ambiental)	70 Com relação ao envolvimento da população, houve ampliação do nº de participantes?
CV116/05 - Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara e Região CESCAR – Viabilizando a Utopia (SP)	85 Instituição PROPONENTE Fundação de Apoio Instituto ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico Instituição EXECUTORA - UFSCar	86 SENAC (01); Microempreendimento (02), Associação Comunitária (01), IES Pública (04), ONG / OSCIP (03); IE Superior Privada (01); Prefeitura/ coordenadoria/ secretaria Município (03); EMBRAPA + dep. de Água e Esgoto (02)	87 Troca de experiência com outro CE da região. Além de ter aumentado o número de instituições (pg. 523) "o CE apresentou um crescimento de 100% de 19 para 38 instituições parceiras com carta de adesão" distribuída nos três núcleos que compõem este CE. Importante notar que essas parceiras foram subdivididas em Parcerias de Apoio e Finalísticas.	88 O processo de seleção foi aberto durante um Encontro de EA universitário (pg. 532 a 535). Os inscritos preenchiem ficha de inscrição e passavam por uma entrevista por uma dupla ou com mais de um candidato presente. O nº de vagas previstas era de 80 e foi ampliado para 92 considerando-se as desistências ao longo do processo. As vagas foram distribuídas conforme número populacional de cada município. O perfil resultante ficou interessante: 24 dos 92 pertencem a instituições parceiras. Além disso, 39% têm perfil de liderança, 36% educadores/ prof.; e o restante OG e ONG (conforme tabela da pg. 534). O que me chama atenção é que 70% possuem Nível Superior e se somarmos como Sup. Incomp. esse número se eleva para 83%. Isso me leva a pergunta: Onde estão as lideranças comunitárias? Que lideranças são essas? E mais, de que estrato da população estamos falando?	89 NA

65 Projeto	66 Prop o n e t e	67 Parceiras	68 O nº de instituições parceiras aumentou ao longo do processo?	69 SELEÇÃO PAP3 (indicado/selecionados PAP2 - Classe - processo de seleção: entrevista + trab. ambiental)	70 Com relação ao envolvimento da população, houve ampliação do nº de participantes?
CV118/05 - Formação de Educadores Ambientais para a Sustentabilidade das Bacias do Miranda e do Apa (MS)	0 Consórcio Intermunicipal para o Desenvolvimento Integrado das Bacias dos Rios Miranda e Apa	91 ONG/OSCIP/Organismo Ambiental (02) & IS Público (01) & IS Privada (01) & Rede EA (01) & IBAMA/EMPRAPE e cia (01)	92 Sim, ao final do processo eram 22 instituições (pg. 382); listagem das parcerias pg. 1492. Outras instituições estão participando das reuniões e atividades, mas sem termo de adesão, vide lista da pg. 1003 a 1005.	93 Os integrantes do PAP2 foram selecionados de acordo com seu envolvimento em ações de educação ambiental. Enquanto que os integrantes do PAP3 foram selecionados representantes de quatro segmentos: lideranças comunitárias, catadores de mat. reciclável, membros da comunidade escolar e representantes da administração pública (pg. 1507). OBS: lista dos participantes e contatos (pag. 1710-1724).	94 Foram muitos os projetos desenvolvidos pelo PAP3 nos diferentes municípios (pg. 1880 a 1960), cada um a com suas características específicas. OBS entre as pag. 1836 a 1848 apresentam-se os resultados da avaliação do projeto na região, como os apontamentos das maiores dificuldades encontradas.

65 Projeto	66 Prop onent e	67 Parceiras	68 O nº de instituições parceiras aumentou ao longo do processo?	69 SELEÇÃO PAP3 (indicado/selecionados PAP2 - Classe - processo de seleção: entrevista + trab. ambiental)	70 Com relação ao envolvimento da população, houve ampliação do nº de participantes?
CV119/05 - Constituição do Coletivo Educador Sumaúma- Baixo Acre e Purus (AC)	Prefeitura Municipal de Rio Branco (participou de outro financiamento do FNMA - Fortalecimento p Gestão + Ambiental)	95 Secretaria Assistência Técnica e Agroflorestal (Estadual) + Centro de Trabalhadores do Acre (organização ambientalista -afins ao mov. seringueiros - Chico Mendes - ONG - privada) + Ministério Público Estadual (Estadual) + Prefeitura Municipal de Porto Acre (Municipal) + EMBRAPA AC (Federal) + IBAMA (Federal) + UFAC (Federal) + RAISFA (OSCIP - Privada) + Escola Prof. Berta Vieira de Andrade (Estadual) + Prefeitura Municipal de Sena Madureira & PM de Bujari (Municipal)	96 Passaram de 12 iniciais chegando a 23 instituições; o aumento se deu especialmente a partir do mov. de se realizar uma reunião para isso, antes do projeto ser realmente efetivado. Foram criadas bases jurídicas firmando as parcerias (pg. 2117).	97 Seleção realizada a partir de divulgação das vagas, preenchimento de ficha de inscrição (pg. 2346) e entrevista - características desejadas: liderança, disponibilidade e atuar com questões ambientais (pg. 2115)	98 NA

65 Projeto	66 Prop onente	67 Parceiras	68 O nº de instituições parceiras aumentou ao longo do processo?	69 SELEÇÃO PAP3 (indicado/selecionados PAP2 - Classe - processo de seleção: entrevista + trab. ambiental)	70 Com relação ao envolvimento da população, houve ampliação do nº de participantes?
CV121/06 - Coletivo educador da região norte da cidade de SP	Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura de São Paulo	99 Apesar de ter sido desenvolvido por uma ONG possui como coordenadora uma prof. da USP - ONG/OSCIP/Organismo Ambiental (03) & Prefeitura/Secretaria Meio Ambiente/Sec. Educação e cia (01) & Fundação (01) & IS Público (02) & Rede EA (01)	100 Sim, ao final 11 parcerias (vide pag. 1733).	101 Não explica o processo de seleção.	102 Aponta como grande dificuldade a resistência a participação das instâncias municipais para o engajamento em um processo participativo de planejamento das intervenções (pg. 1566). Complementa que pelo prisma teórico-conceitual as dificuldades na implementação do projeto revelam pontos de estrangulamento da exequibilidade do programa CE (pg. 1569).
CV122/05 - Coletivos Educadores de Campinas – COEDUCA (SP)	Unicamp	103 ONG/OSCIP/Organismo Ambiental (02) & Prefeitura/Secretaria Meio Ambiente/Sec. Educação e cia (03) OUTRA - Soc. Civil de Educ. São Marcos - Privada - soc. civil (01) Oficinas Culturais da Região Metropolitana de Campinas - Pública - Estatal (01)	104 SIM. E assim como outro coletivo de SP divide os parceiros em parceiros formadores e apoiadores (pag. 533).	105 Os participantes serão selecionados segundo critérios, elencados na pag. 18, como apoio institucional, distribuição territorial, atores sociais, comprometimento, participação em projetos socioambientais. Na prática, o processo de seleção foi aberto após uma chamada com 600 inscritos, onde compareceram 300 para explicação do projeto e iniciaram o curso 180 (vide pag. 630).	106 Sim, o processo envolveu a instância PAP4 como se fosse PAP3 o que ampliou o nº de participantes e promoveu maior capilaridade na comunidade.

65 Projeto	66 PropONENTE	67 Parceiras	68 O nº de instituições parceiras aumentou ao longo do processo?	69 SELEÇÃO PAP3 (indicado/selecionados PAP2 - Classe - processo de seleção: entrevista + trab. ambiental)	70 Com relação ao envolvimento da população, houve ampliação do nº de participantes?
CV126/06 - CE para o Território Portal da Amazônia (MT)	Inst. Floresta Pesquisa e Desenv. Sustentável	107 IS Público Federal ou Estadual Fed. (02 - UFMT, CEFAPRO); Prefeitura (01); Privada - Organização Ambientalista (01 -)	108 Inicialmente constituído de 16 municípios passa para 17, organizados em quatro núcleos de formação (pg. 654).	109 Não explica o processo de seleção, apenas elenca critérios, como maior de idade, disponibilidade (tempo), ensino médio, espírito de liderança (não explicita o processo de seleção - pg. 656).	110 NA

Apêndice 6 Compreensão da Categoria Autonomia nos Convênios

111 Projeto	<p style="text-align: center;">112 AUTONOMIA</p> <p>113 O Coletivo elaborou o projeto de formação ou ele veio pronto? Grupo participou de um processo de seleção do cardápio. Foi além?</p>
CV075/06: Formação do CE da Bacia hidrográfica do bx. Tietê (SP)	114 A proposta de coletivo foi pensada em conjunto com uma empresa de consultoria (pag. 4116 a 4119), em uma estrutura curricular com conteúdos mínimos.
CV102/06: CE Mantiqueira Sustentável (SP)	<p>115 Cardápio vem pronto. O que o CE considera como cardápio não condiz com a proposta do ProFEA. Além de considerar que o cardápio é direcionador, pouco teórico, aparentemente muito abrangente e não é estruturador. Especialmente, porque não é composto por itens e sim por um conjunto de processos formativos, que compõe um currículo superficial e pouco abrangente, onde se diz criativo, pois indica uma série de bibliografias ou vídeos sem intermediário ou discussão e o aluno deve ser autodidata (pg. 4384).</p> <p>116 Apesar de colocar a intervenção como sendo o foco, a mesma é uma prática difusa, descontextualizada daquele local e pode ser qualquer coisa.</p> <p>117 O projeto afirma "o objetivo principal dessas ações não é promover grandes projetos de EA, era promover uma primeira experiência de ação em comunidade para os participantes do curso, para que eles percebessem que podem transformar a sua realidade através de atitudes exequíveis em seu cotidiano" (pg. 4385).</p>
CV113/05 - Construindo Pontes nos Territórios do São Francisco (MG)	<p>118 O cardápio foi um produto da oficina, organizada em quatro módulos cada um composto de uma parte teórica e uma prática (pg. 1339 - 1338); temas abordados na área de meio ambiente.</p> <p>119 Ao cardápio preliminar, conforme vai havendo demanda, vão se somando outros itens (pg. 1339 e 1341), segundo esse trecho o cardápio foi construído em conjunto com o PAP3a partir de um mapeamento dos principais temas eleitos nos grupos.</p> <p>120 Cada um desses grupos, então, planejou intervenções para seu local e seu público alvo. A partir de um vídeo foi possível ver que vários desses projetos foram muito bem feitos, como plantio de plantas em um bairro inteiro com parceria da Prefeitura, ou estabelecimento de placas solares em asilos de uma outra cidade, utilizando caixas de leite descartáveis, e outros projetos que tem aumentado a sociabilidade dos internos, essa iniciativa vai receber apoio da prefeitura etc. As instituições responsáveis pela formação foram o EMATER e o CEFET.</p>
CV114/05: CE da Colmeia de Pirapora (MG)	121 O cardápio foi elaborado pelos integrantes do PAP2 e coordenadores (pg. 816). Segundo Ofício nº 189/2008 disponível na pag. 818 a construção não foi coletiva. O cardápio foi organizado em (pg. 832) oficinas (duração de 10h), palestras (2h) e seminários (8h) com temas relacionados à compreensão da Bacia Hidrográfica, geralmente temas ecologizados e simplificados.

CV115/05: em Jeito Sim - CE Sustentáveis no Território da Transamazônica e Xingu (PA)	122 O CE, já recebe a proposta TOCAIA, não fica claro se há aprofundamento das questões de conflito.
CV116/05 - CE de São Carlos, Araraquara e CESCAR – Viabilizando a Utopia (SP)	123 Cada instituição parceira (PAP2) propôs um item do cardápio (vide pag. 216 - 229 + pg.653-661). Nas pags. 767-776 têm a explicação de como esse cardápio foi se constituindo, contendo além do "cardápio mínimo", 'pratos especiais' e 'mais sabor' (expressões da pg. 767).
CV117/05- Reconhecendo e Fortalecendo os Educadores Ambientais do Lago Pedra do Cavalo (BA)	124 No segundo relatório enviado apresenta de forma bastante confusa temas geradores e ações esperadas não ficando claro se quem criou o PAP2 ou 3 ou mesmo a existência do mesmo (vide pag. 1447 - 54). No relatório final esclarece o passo-a-passo para construção do cardápio: I. levantamento das atividades desenvolvidas pelos parceiros; II. construção do PPP e dos eixos temáticos de atuação prioritária III. levantamento dos aspectos relacionados a cada um dos eixos, IV. elaboração de planos de ação (pag. 3135 a 3152). Os planos de ação foram organizados em quatro eixos temáticos com objetivos específicos são eles: pesca, agricultura etc. Aparentam ser bastante relacionados aos conflitos e aos anseios regionais (pags. 3168 a 3189).
CV118/05 - Formação de Educadores Ambientais para a Sustentabilidade das Bacias do Miranda e do Apa (MS)	125 pg. 1512-13: "os cardápios são parte integrante da formação (...). Trata-se de um processo formativo propõe reflexões sobre determinados termos, a fim de estabelecer estratégias de intervenção na realidade. O processo de oferecimento dos cardápios prevê a ampliação da participação (...). O diagnóstico realizado nos municípios permitiu a identificação de sete temas (...). Além dos [itens] já oferecidos, outras propostas apresentadas a seguir, foram disponibilizadas por parceiros PAP2 e participantes das formações (PAP3)". Lista de itens está disponível nas pags. 1513-14. "Os cardápios apresentados não contemplam todos os eixos norteadores".
CV119/05 - Constituição do Coletivo Educador Sumaúma- Baixo Acre e Purus (AC)	126 O cardápio foi pré-elaborado (temáticas oferecidas com predomínio da macrotendência pragmática). Cada módulo foi encaminhado por uma instituição parceira. Assim, diferentes propostas uma em cada um dos cinco municípios, conforme quadro disponível nas pags. 2120 a 2123. Ao final de cada módulo, cada grupo teve que desenvolver e aplicar uma intervenção pedagógica diferente (pg. 2123), ou seja, são diversas as possibilidades de atuação, depois disso cada grupo apresentava o para o todo o coletivo. 127 Os integrantes do processo participaram das Conferências de Juventude e MA, Conferências Municipais de MA e Conf. Saúde e Amb. (pg. 2137). Além de criação de Sec. de MA em dois municípios (pg. 2139). Elaboração de projetos finais por cada turma e estão em busca de financiamento (pg. 2142) etc. No manual para formação de CE, elaborado pelo CV, este dispõe de 30 itens, dos quais cinco são obrigatórios e cada município deve escolher outros cinco entre os 25 restantes (pg. 2400).

<p>CV120/05: Tecendo Redes e Construindo Cidadania na Região do Corredor de Biodiversidade Tingua-Bocaiuna (RJ)</p>	<p>128 O projeto parece ter compreendido a proposta do ProFEA considerando como suficiente a realização de duas oficinas (a primeira com um dia de duração composta pelos PAP2) e a segunda composta pelos PAP2 + convidados (PAP3) com dois dias de duração. Além disso, foram feitas mostras de filme com debate, sendo essa a formação dos Grupos.</p>
<p>CV121/05 - Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis (BA)</p>	<p>129 Cada microterritório (grupo de bairros) passou por um procedimento, que no geral consistiu em algumas reuniões para firmar as parcerias e apresentações e mapeamento da região. Nessas reuniões pessoas da própria comunidade também participavam. Selecionaram temas de interesse (Oficina de Construção do Cardápio Aprendizagem pg. 440 - as propostas de Cardápio estão nas páginas 527 a 569) que foram, então, agrupados.</p> <p>130 Apesar de terem claramente sido organizados, propostos e ministrados em conjunto, não ficou claro se toda a etapa de formação realmente ocorreu, apesar de apresentarem os eixos temáticos na pag. 469.</p> <p>131 Observação: identifica-se vários anseios da população - projetos sem prática, dificuldade de ampliação de parcerias, ano de eleições. Durante o processo, a instituição proponente foi constatando que as lideranças comunitárias estavam mais presentes do que as instituições parceiras; buscou então estabelecer uma relação onde PAP2 e PAP3 seriam os próprios formadores (pg. 442). Esse processo continua até a definição de um currículo mínimo composto por 10 temas pg. 588, organizados em eixos temáticos, situação e potencialidades nas pags. 1111 a 1116. OBS. pg. 447 - a "demanda de formação partiu de uma necessidade compreendida por eles, que seria um instrumento para fazer as mudanças socioambientais que eles queriam". OBS Cada região ressaltou os focos de trabalho que desejavam (pg. 450 a 457).</p>
<p>CV121/06 Coletivo educador da região norte da cidade de SP (SP)</p>	<p>132 O conteúdo do cardápio é bem fluido com uma pequena base + o desenvolvimento do projeto com a comunidade - PAP4 (vide lista de projetos na pag. 1563).</p>
<p>CV122/05 - Coletivos Educadores de Campinas – COECA (SP)</p>	<p>133 Os PAP2 se reúnem semanalmente também para um processo formativo (pag. 620) que foi construindo coletivamente a formação do PAP3. Os parceiros (PAP2) apresentaram suas experiências que foram organizadas em 21 itens do cardápio (13 básicos 09 opcionais, lista de todos disponível na pag. 632). No entanto, a estrutura curricular estava presente e isso fez com que se substituísse a proposta do ProFEA de cardápios para o cerne ser a formação de Grupos (pag. 633) que estruturaram os Coletivos Locais (onde o representante do PAP3 era uma espécie de coordenador), reduzindo o cardápio a quatro itens básicos (pag. 634 e pag. 637 a 639). Num segundo momento cada CE local definiu seu próprio processo de formação (vide pag. 641), cada indivíduo do PAP4 deveria frequentar 84h, dentre os 23 itens apresentados (entre 4 e 24h de duração), desses dois eram obrigatórios (total de 36h).</p>

CV126/06 - Coletivos Educadores para o Território Portal da Amazônia (MT)	134 O cardápio foi elaborado pelos representantes dos municípios, PAP2 (pg. 657) onde cada entidade parceira, núcleo, sugeriu os itens e compôs uma formação diferente, ou seja, seu próprio Curso de Formação (pg. 1742 - 1748). Pode-se perceber grandes disparidades entre os cursos de formação. O PPP foi construído de forma democrática e participativa (pg. 660).
---	---

Apêndice 7 Coletivos e seus respectivos 79 municípios

135 CV 113/2005 5	136 CV 137 116/2005	138 CV 139 118/2005	140 CV 119/2005	141 CV 122/2005	142 CV 143 075/2006	144 CV 102/2006	145 CV 146 121/2006	147 CV 148 126/06
MG	SP	149 MS	150 AC	151 SP	152 SP	153 SP/MG	154 SP	155 MT
156 Bambuí; Carmo da Mata ; Córrego Danta; Formiga ; Luz; Medeiros; Piumhi; São Gotardo; Tapiraí	157 Araraquara ; Bebedouro; Dourado; Guariba; Itabé; Jaboticabal ; Monte Alto; Ribeirão Bonito; São Carlos ; Taquaritinga	158 Anastácio; Antonio João; Aquidauana; Bandeirantes; Bela Vista; Bodoquena; Bonito ; Campo Grande; Caracol ; Corguinho ; Corumbá ; Dois irmãos do Buriti ; Duia Lopes da Laguna; Jaraguari ; Jardim ; Ladário ; Maracaju ; Miranda ; Nioaque ; Ponta Porã; Porto Murinho ; Rio Negro ; Rochedo, São Gabriel do Oeste; Sidrolândia; Terenos	159 Bujari; Manuel Urbano; Porto Acre ; Rio Branco ; Senador Guio ; Senador Madureira	160 Campinas ; Paulínia	161 Alto Alegre; Araçatuba; Awanhandava; Barbosa; Bilac; Birigui; Braúna; Buritama; Penápolis; Promissão	162 Piracaia; Bragança Paulista; Atibaia; Bom Jesus dos Perdões; Joanópolis; Nazaré Paulista; Vargem ; Extrema (MG)	163 São Paulo (Distritos : Anhangüera ; Brasilândia; Cachoeirinha; Jaraguá ; Perus; Mandaquari; Tremembé)	164 Alta Floresta ; Carlinda; Nova Canaã do Norte ; Paranaíba ; Colider; Itauba ; Marcelândia; Nova Guarita; Nova Santa Helena ; Terra Nova do Norte; Guaranta do Norte; Matupá; Novo Mundo ; Peixoto de Azevedo; Apiacás ; Nova Monte Verde ; Nova Bandeirantes

OBS. Encontram-se destacados os municípios ou distritos em que foram registrados conflitos

Apêndice 8 Contextualização convênios e seus conflitos (grifados os conflitos não analisados)

165 CV	166 Município	167 Disponível em	168 Atividade geradora de injustiça ambiental & Resumo do conflito	169 População vulnerável
113/2005	Carmo da Mata (MG)	conflictosambientaismg.lcc.ufmg.br/conflito/?id=156	<p>171 Conflito de Terra - A Associação Familiar Carmense (pequenos produtores rurais) firma com o Banco do Brasil um contrato denominado Banco da Terra, para adquirirem a Fazenda Cachoeira.</p> <p>172 Em 2002, a empresa EPAMIG ocupa a fazenda. Estabelece-se um processo. Ao final, fica acordado que os réus permanecerão em uma parte da fazenda.</p> <p>173 Passados três anos da ocupação pacífica e homologada, o prefeito (23 de julho de 2006) propôs (re)negociação extrajudicial com os ocupantes da fazenda da EPAMIG para que estes se transferissem para a atual fazenda Cachoeira/Estrela. Alegando que a fazenda estaria abandonada pela Associação Familiar Carmense. Complementando essa negociação, o prefeito solicitou a Polícia Militar que lavrasse um Boletim de Ocorrência, atestando que a fazenda estaria abandonada. A ação foi encaminhada à Vara de Conflitos Agrários do Estado de Minas Gerais com sede na capital.</p>	174 Pequenos produtores rurais
113/2005	Carmo da Mata (MG)	http://conflictosambientaismg.lcc.ufmg.br/conflito/?id=154	176 Poluição e forte odor causado por uma granja, mas iniciada em 2007	177 População do município

165 CV	166 Município	167 Disponível em	168 Atividade geradora de injustiça ambiental & Resumo do conflito	169 População vulnerável
113/2005	Formiga (MG)	8 http://conflitosambientaismg.lcc.ufmg.br/conflito/?id=493	<p>179 Aterro sanitário: No final de 2005, os moradores da comunidade da Serrinha e ambientalistas da cidade de Formiga descobriram que a Prefeitura Municipal havia adquirido terreno a 25 km do perímetro urbano da cidade, com o objetivo de construir o aterro sanitário de Formiga. Nessa época, o projeto já estava pronto e os moradores não foram informados durante a sua elaboração.</p> <p>180 De acordo com informação de um representante da Associação Pró Pouso Alegre (APPA), há indícios de irregularidades no processo de compra do terreno em questão. Em 2006: o projeto é apresentado à população (Audiência Pública em outro município, Pains) e a APPA inicia campanha contra sua instalação. Em meados de 2009, o aterro, batizado de Areias Brancas, foi inaugurado na Comunidade de Serrinha, tendo sua obra um custo superior a R\$ 2 milhões, em nov. a Licença de Operação é deferida.</p> <p>181 Desde então, a APPA em parceria com a Fundação Ezequiel Dias realiza coletas de água para análise mensal de contaminação. Em 2010, a APPA realizou uma denúncia sobre a contaminação de animais e pessoa que teriam ingerido água do Córrego das Almas na comunidade da Serrinha. De acordo com o relato do representante da APPA, na oficina de Atualização do Mapa dos Conflitos Ambientais de Minas Gerais, realizada em Belo Horizonte, em julho de 2013, houve um derramamento de chorume no Córrego das Almas, que deságua no rio Pouso Alegre.</p>	182 Comunidade da Serrinha deste município

165 CV	166 Município	167 Disponível em	168 Atividade geradora de injustiça ambiental & Resumo do conflito	169 População vulnerável
116/2005	Araraquara / Jaboticabal	3 http://www.confliotoambiental.icict.fiocruz.br/index.php?pag=ficha&cod=368	<p>184 Latifúndio - cana-de-açúcar (expansão a partir da década de 1970) envolve situações geradoras de injustiça ambiental e sérios comprometimentos à saúde dos trabalhadores. Em função de um modelo agrícola que concentra terras, exaure e contamina o trabalhador, que se insere no universo da cana sob condições penosas e desumanas de sujeição ao trabalho, incluindo o escravo e, com a queima, afeta os moradores do entorno. Além disso, adocece pelo cansaço induzido pela atividade repetitiva, pela intoxicação de agrotóxicos, pela queima da cana, dentre outros fatores. Atualmente, os efeitos do agronegócio da cana sobre a saúde são bastante amplos e certamente podem ser analisados sob a ótica da injustiça e do racismo ambiental. A denúncia ao Mapa alerta especialmente para o início do mês de maio, quando as populações sofrem com a mudança da qualidade do ar e os efeitos provocados pela fumaça e seus poluentes. A safra da cana ocorre entre maio a novembro, coincidindo com o período de baixas precipitações pluviométricas e condições críticas na dispersão dos poluentes atmosféricos. Esta pesquisa se baseou em um levantamento realizado nos centros de saúde da cidade de Araraquara sobre o número de visitas hospitalares e inalações, evidenciando números mais elevados à época das queimadas. Baseada em denúncias enviadas pela Pastoral do Migrante, no ano de 2005, a Relatoria Nacional para o Direito Humano ao Trabalho (da Plataforma DhESCA Brasil) realizou uma missão de investigação das condições dos trabalhadores canavieiros na região de Ribeirão Preto. Um resquício evidente da escravidão se fazia pela presença dos feitores, intimidando os bóias-frias quanto ao direito de fornecer maiores declarações. Estes, por sua vez, permaneciam mudos frente à vigília constrangedora, no momento das entrevistas, negando a existência de quaisquer formas de violência simbólica sobre os mesmos. Segundo relatório da ONG Repórter Brasil, O Brasil dos Agrocombustíveis Cana 2008, no perfil dos trabalhadores explorados e punidos por ocasião das greves, destacam-se populações tradicionais, especialmente indígenas em busca de melhores condições de vida.</p>	185 Agricultores familiares; operários migrantes; população do entorno

165 CV	166 Município	167 Disponível em	168 Atividade geradora de injustiça ambiental & Resumo do conflito	169 População vulnerável
116/2005	186 São Carlos	http://www.confitoambiental.icict.fiocruz.br/index.php?pag=ficha&cod=496	<p>Conflito de Terra: SP - Quilombolas descendentes de José Joaquim de Camargo lutam para garantir o direito à posse de suas terras. Não acontece diretamente nesse município, mas vale ressaltar que; “Para complicar o caso, as terras dos Camargos foram, em grande maioria, griladas e incorporadas às áreas urbanas dos municípios de Votorantim e Salto do Pirapora. As terras estão ocupadas por plantações de eucalipto, por uma empresa de papel e celulose, pedreiras, pela Represa Itupararanga, pela Universidade de São Carlos (UFSCar), pela Universidade do Cavalo, pelo Parque Zoológico de São Paulo, entre outras instituições, comunidades e empresas”.</p>	Quilombola
CV 118/2005	Bonito, Caracol, Jardim, Maracaju, Ponta Porã (MS)	http://www.confitoambiental.icict.fiocruz.br/index.php?pag=ficha&cod=89	<p>Conflito de Terra: No Mato Grosso do Sul há, aproximadamente, 43 mil indivíduos Guarani, com acesso a pouco mais de 44 mil hectares. Em torno de 63 mil hectares, já identificados como indígenas permanecem na posse de terceiros, amparados por decisões judiciais contra a demarcação. As reivindicações dos índios por mais terras ocorrem há mais de 30 anos. A origem histórica do conflito remonta ao início do processo de reconhecimento dos territórios Guarani no Mato Grosso do Sul. Entre 1915 e 1928, foram criadas oito reservas para os Guarani-Kaiowá e os Guarani-Nhandeva, totalizando 18 mil hectares. Em novembro de 2007, foi assinado um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) entre Ministério Público Federal, Funai e comunidades Kaiowá-Guarani, segundo o qual 36 terras indígenas deveriam ser identificadas por meio de Grupo de Trabalho da Funai. Nove meses após a assinatura do TAC, a Funai editou seis portarias para iniciar os estudos necessários. A medida provocou reação e resistência direta e indireta de produtores rurais E também de políticos como o próprio governador André Puccinelli e parlamentares ligados aos ruralistas. A demarcação das terras indígenas é apontada como ameaça ao setor produtivo do Estado.</p> <p>OBS: possui uma reserva, já foi uma região utilizada como refúgio pelos índios e recentemente o município de Maracaju se empenhou em impedir o procedimento de identificação de terras indígenas pela FUNAI.</p>	Povos indígenas, antropólogos e funcionários da Funai

165 CV	166 Município	167 Disponível em	168 Atividade geradora de injustiça ambiental & Resumo do conflito	169 População vulnerável
118/2005	Corguinho (MS)	http://www.conflictoambiental.icict.fiocruz.br/index.php?pag=ficha&cod=549	<p>Conflito fundiário - Comunidade quilombola de Furnas da Boa Sorte segue lutando para garantir a demarcação e titulação de seu território já tradicional – em 2003: o Governo Federal não havia liberado recursos para indenizar fazendeiros que ocupavam irregularmente as áreas quilombolas. Assim, criou-se o GT, no intuito de estudar e propor soluções cabíveis ao conflito fundiário entre quilombolas e fazendeiros nos municípios de Jaraguari e Corguinho.</p>	Quilombola
118/2005	Corumba (MS) e o distrito de Ladário	http://www.conflictoambiental.icict.fiocruz.br/index.php?pag=ficha&cod=531	<p>Conflito fundiário - MS – Agricultores familiares, ribeirinhos e pescadores artesanais sofrem com assoreamento do rio Taquari e inundações perenes no Pantanal. Década de 1970 – ocorre uma rápida e desordenada expansão da atividade agropecuária no planalto da bacia do rio Taquari, originando o assoreamento do rio Taquari. Se em 1977 as lavouras e as pastagens cultivadas ocupavam apenas 3,4% da bacia do Alto Taquari, mais recentemente, em 2000, segundo apontam Vieira e Galdino (2006), as áreas ocupadas pela agropecuária correspondiam a 61,9% da superfície da BAT2000 – Início do Programa Pantanal.</p> <p>- Pantanal é classificado como Reserva da Biosfera pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e um dos sete Sítios do Patrimônio Mundial Natural.</p> <p>20 de julho de 2010 - Ocorre uma Audiência Pública referente aos empreendimentos hidrelétricos na bacia do Alto Paraguai (BAP).</p>	Agricultores familiares; Pescadores artesanais; Outros; Pantaneiros

165 CV	166 Município	167 Disponível em	168 Atividade geradora de injustiça ambiental & Resumo do conflito	169 População vulnerável
118/2005	Corumba (MS) e o distrito de Ladário	http://www.conflictoambiental.icict.fiocruz.br/index.php?pag=selecao&cod=469	<p>Porto – Mineração: MS - Comunidade ribeirinha centenária Porto Esperança vive sob ameaça, sem demarcação ou regularização. Cento e trinta ribeirinhos ocupam uma área da União na beira do rio Paraguai, no distrito de Porto Esperança, em Corumbá-MS. Em 1912, Porto Esperança abrigou uma estação ferroviária. A partir de 1995 o Porto Esperança foi desativado. Além da ausência dos serviços públicos, Porto Esperança passou a conviver com um porto da Companhia Vale do Rio Doce (CVDRD), que realiza o embarque de minério. De acordo com Souza e Silva (2009), os moradores relataram que a mineradora prometeu a todos muitos benefícios, como o desenvolvimento da comunidade, a melhoria nas condições de vida, ofertas de emprego e investimento na educação das crianças que ali residem. Entretanto, a mineradora nada fez, exceto aumentar a poluição. Segundo um morador, os adultos e a maioria das crianças estavam sofrendo de problemas respiratórios. Em 2013, os moradores de Porto Esperança passaram a sofrer sistemáticas invasões e ameaças realizadas a mando do representante da empresa Agropecuária Brahman Beef Show (ABBS).</p>	Ribeirinhos
118/2005	Dois Irmãos do Buriti/Niaoque Miranda (MS)	http://www.conflictoambiental.icict.fiocruz.br/index.php?pag=ficha&cod=92	<p>Demarcação e invasão de terra - Carvão para Siderurgia e Mineração ameaça terras indígenas, águas, cerrado e matas do Pantanal - Os índios Kadiwéu vêm sofrendo com a invasão de suas terras por empresas produtoras de carvão que abastecem as siderúrgicas de Corumbá. Em 2005, o Ministério de Minas e Energia, o Governo do Estado do Mato Grosso do Sul, o Grupo Rio Tinto e a Prefeitura Municipal de Corumbá assinaram o protocolo que deu início à implantação dos polos mineiro-siderúrgico e gás-químico em Corumbá. O Estado do Mato Grosso do Sul possui a terceira reserva de ferro do Brasil e a produção esperada de minérios gira em torno de 10 milhões de toneladas ano. As principais jazidas sul-mato-grossenses estão concentradas nos municípios contíguos de Corumbá e Ladário. As terras indígenas, embora reconhecidas, estão em litígio e são ocupadas por fazendeiros.</p>	Povos indígenas e população da região (atingida pela poluição da siderurgia, falta de água e expansão de carvão)

165 CV	166 Município	167 Disponível em	168 Atividade geradora de injustiça ambiental & Resumo do conflito	169 População vulnerável
118/2005	Dois Irmãos do Buriti/Niaoque Miranda (MS)	http://www.conflictoambiental.iciet.fiocruz.br/index.php?pag=ficha&co_d=90	<p>Conflito fundiário - Os índios Terena vivem atualmente em um território demarcado de forma descontínua, cercados por fazendas em seis municípios do Estado. São 19.572 hectares reconhecidos para aproximadamente 2.600 famílias. Ao todo, os Terena somam aproximadamente 15 mil pessoas. A restrição de acesso à terra e o espaço mínimo para sua sobrevivência como grupo têm provocado migração em direção às cidades e a busca por trabalho fora das aldeias, especialmente na lavoura de cana-de-açúcar. Além da sobre-exploração da mão de obra indígena por fazendas da região, a situação tem provocado conflitos fundiários com os fazendeiros, com episódios de violência. Nas décadas de 1920 e 1930, o SPI deu início a uma política de aldeamento que reuniu em pequenas reservas uma enorme população indígena anteriormente dispersa por Buriti e na Serra do Maracaju, confinando-os nessas áreas, enquanto seus antigos territórios tradicionais eram apropriados privadamente por fazendeiros e empresas de colonização. Março de 2007: Destilaria Centro Oeste Iguatemi Ltda (DCOIL) é flagrada pelo MPT submetendo índios Terena (150) e outros trabalhadores rurais (259) a condições análogas à escravidão. Em fevereiro de 2008, aproximadamente 250 índios Terena acamparam em frente à Fazenda Santa Bárbara, no município de Aquidauana, para reivindicar a demarcação de suas terras. Enquanto o Governo Federal não apresentava solução definitiva para os conflitos envolvendo terras indígenas no estado, os Terena permaneceram mobilizados em torno da luta por seus territórios. Em 15 de maio de 2013, eles ocuparam uma área próxima ao imóvel conhecido como Fazenda Buriti. Os Terena receberam, em 31 de maio de 2013, o apoio de diversas organizações da sociedade civil e de movimentos sociais, que divulgaram uma nota em repúdio à ação violenta da Polícia Federal.</p>	Povos Indígenas

165 CV	166 Município	167 Disponível em	168 Atividade geradora de injustiça ambiental & Resumo do conflito	169 População vulnerável
118/2005	Jaraguari (MS)	<a href="http://www.confliotoambiental.i
cict.fiocruz.br/index.php?pag
=ficha&cod=549">http://www.confliotoambiental.i cict.fiocruz.br/index.php?pag =ficha&cod=549	<p>Conflito fundiário: A comunidade remanescente de quilombo denominada Furnas do Dionísio, uma das mais antigas e mais populosas do Estado, é constituída por pequenos sítios e chácaras onde reside uma população de aproximadamente 450 pessoas. O fundador da comunidade, Dionísio Antônio Vieira, era um ex-escravo proveniente de Minas Gerais e chegou ao local em 1890. Hoje, grande parte das terras da comunidade está em Área de Preservação Permanente (APP). O território pertencente à comunidade quilombo, certificação da titulação da comunidade pela FCP se deu no ano de 2005. No entanto, apesar de todos estes documentos expedidos, a comunidade ainda tem como principal questão a intrusão de fazendeiros em suas áreas.</p>	Quilombola
119/2005	Sena Madureira, Rio Brando e Porto Acre (AC)	<a href="http://www.confliotoambiental.i
cict.fiocruz.br/index.php?pag
=ficha&cod=486">http://www.confliotoambiental .i cict.fiocruz.br /index.php?pa g=ficha&cod= 486	<p>Trabalho escravo: Agricultores familiares são transformados em trabalhadores escravos no Acre e também aliciados para o Amazonas - Em 2004, um fiscal da prefeitura foi acusado de coagir uma família durante cinco meses e mantê-la em regime de trabalho degradante em fazenda localizada no quilômetro 20 da estrada de Porto Acre.</p>	Agricultores familiares
119/2005	Rio Branco (AC)	<a href="http://www.confliotoambiental.i
cict.fiocruz.br/index.php?pag
=ficha&cod=486">www.confliotoambien tal.i cict.fiocruz.br/ind ex.php?pag=ficha& od=486	<p>Regularização fundiária: AM / AC – Extrativistas lutam por regularização fundiária - O seringal Macapá com 6 mil hectares e 105 famílias de posseiros, que vivem da agricultura e da extração da castanha e látex. O conflito entre as famílias agroextrativistas do Seringal Macapá e o pecuarista/latifundiário origina-se diante da falta de regularização fundiária e dos interesses econômicos sobre a terra. Apenas em 2009: Programa Terra Legal surge para atuar nas terras federais e acelerar o processo de regularização fundiária na Amazônia Legal.</p>	Extrativista

165 CV	166 Município	167 Disponível em	168 Atividade geradora de injustiça ambiental & Resumo do conflito	169 População vulnerável
119/2005	Rio Branco (AC)	http://www.conflictoambiental.icict.fiocruz.br/index.php?pag=fi cha&cod=161	<p>Poluição - Queimadas no Acre são proibidas sob alguns protestos: em setembro de 2005, as populações de Rio Branco vivenciaram um cenário de visibilidade zero na cidade. A fumaça das queimadas praticadas no Mato Grosso, Rondônia, Pará e Tocantins e no Acre levou o Ministério Público Estadual a pedir a proibição de qualquer queimada neste Estado. A poluição foi extrema a ponto dos moradores se protegerem com máscaras cirúrgicas para sair de casa. A saúde das populações na época ficou comprometida, lotando os hospitais e fechando escolas.</p>	Agricultores familiares
119/2005	Sena Madureira (AC)	http://www.conflictoambiental.icict.fiocruz.br/index.php?pag=ficha&cod=515	<p>Regularização fundiária: Povos indígenas Jaminawa exigem regularização da TI Colocação São Paulino - Os Jaminawa reivindicam a regularização da TI Colocação São Paulino, situada entre os municípios de Boca do Acre-AM e Sena Madureira-AC, a população desta TI é de 27 famílias, contabilizando mais de 100 indígenas. A luta específica em prol da demarcação desta TI começou a ser travada na Justiça Federal do Amazonas no ano de 2004.</p>	Povos indígenas
119/2005	Senador Guimard (AC)	http://www.conflictoambiental.icict.fiocruz.br/index.php?pag=ficha&cod=441	<p>Conflito fundiário: O conflito do Seringal Capatará, situado no município de Capixaba/AC, se arrasta há aproximadamente 20 anos e já causou mortes. O caso envolve aproximadamente 219 famílias de posseiros da colocação Jarininha e um dos fazendeiros do entorno. A partir de 2009, os posseiros começaram a denunciar as ameaças sofridas pelos seguranças do fazendeiro. O conflito passou para a esfera jurídica em 2010 com intensificação dos conflitos diretos entre fazendeiros e população.</p>	Agricultores familiares; seringueiros

165 CV	166 Município	167 Disponível em	168 Atividade geradora de injustiça ambiental & Resumo do conflito	169 População vulnerável
122/2005	Campinas (SP)	http://www.confitoambiental.icict.fiocruz.br/index.php?pag=ficha&cod=360	<p>Poluição - banimento do amianto: No Brasil, o banimento do amianto ainda não se completou para a maioria dos estados e o país está entre os cinco maiores produtores de amianto do mundo, e grande consumidor. Um grupo multinacional francês Saint-Gobain controla a maior mina de amianto em exploração no Brasil, em Goiás, apesar de banido da França desde 1997. Assim, se caracteriza, pela transferência do risco de países capitalistas centrais para o Brasil, à custa da vida dos trabalhadores. Em janeiro de 2009, a Federação de Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp) realizou um estudo cujo papel é avaliar quais são os impactos socioeconômicos dessas proibições, pois o fim do uso do insumo básico amianto, para a construção civil, pode afetar programas de habitação social, prejudicar o andamento do Programa de Aceleração do Crescimento PAC e colocar inúmeros empregos em risco, mais notadamente no atual período de crise mundial. Estamos falando de um setor que fatura R\$ 2,5 bilhões ao ano, mantém 17 fábricas pelo país e gera 170 mil empregos.</p>	Operários; famílias de trabalhadores que se contaminam indiretamente pela fibra do amianto
122/2005	Campinas (SP)	http://www.confitoambiental.icict.fiocruz.br/index.php?pag=ficha&cod=255	<p>Poluição por solventes – contaminação da população com poluentes nocivos à saúde: Área destinada à recuperação de solventes, no bairro Mansões Santo Antônio, onde localizava-se a extinta indústria Proquima Produtos Químicos Ltda, cuja atividade era recuperação de solventes (de 1973 até 1996). Fiscalizações da Companhia de Tecnologia de Saneamento Ambiental (Cetesb) constataram a manipulação para purificação de resíduos para os quais a Proquima não estava licenciada. A empresa foi interdita pelo órgão ambiental em 1990. A empresa responsável foi fechada em 1996 e vendeu o imóvel para a construtora CONCIMA que iniciou um projeto de habitação no local em 1998. Em abril de 2002 a imprensa noticiou a existência de contaminação ambiental na região. Na área contaminada moram 1.100 pessoas em casas, chácaras e apartamentos. A população foi orientada a não utilizar água dos poços. A Secretaria de Saúde de Campinas interditou 19 poços e lacrou uma nascente. Em setembro de 2002, foram embargadas quatro obras que movimentariam solo contaminado, o que colocaria em risco a saúde dos trabalhadores. A Prefeitura Municipal de Campinas reconheceu por meio da coordenadoria de vigilância em saúde que a região está contaminada com poluentes nocivos a saúde. A população continua exposta.</p>	Moradores de aterros e/ou terrenos contaminados, operários

165 CV	166 Município	167 Disponível em	168 Atividade geradora de injustiça ambiental & Resumo do conflito	169 População vulnerável
122/2005	Paulínia (SP)	http://www.confliotoambiental.icict.fiocruz.br/index.php?pag=ficha&cod=247	<p>Poluição - Contaminação ambiental produzida por indústria de agrotóxicos no Recanto dos Pássaros, em Paulínia (SP), continua a apresentar consequências na saúde de moradores e trabalhadores: caso de contaminação ambiental produzida pela Shell Brasil S.A. no Recanto dos Pássaros, em Paulínia (SP) e suas consequências na saúde de moradores e trabalhadores. A cidade é considerada a quinta mais contaminada do mundo. Trabalhadores e moradores ainda sofrem com o passivo socioambiental deixado pela Shell. De acordo com a retrospectiva histórica do caso, realizada pelo Greenpeace Brasil, a Shell Química fabricou agrotóxicos no município de Paulínia, a 118 km da cidade de São Paulo entre 1975 e 1993. Durante esse período, a empresa contaminou o lençol freático nas proximidades do rio Atibaia, um importante manancial da região, com os organoclorados aldrin, endrin e dieldrin. Três vazamentos destes componentes químicos foram oficialmente registrados durante os anos de produção. Em 2001, a Prefeitura de Paulínia pediu ao laboratório da Universidade Estadual Paulista (Unesp) para que realizasse exames de sangue. Divulgados em agosto de 2001, os exames indicaram que 156 pessoas - 86% dos moradores do bairro - apresentavam pelo menos um tipo de resíduo tóxico no organismo. Em 15 de agosto de 2002 foi protocolada uma Ação Civil Pública contra a Shell Brasil S.A. na Justiça do Trabalho em Paulínia, movida pelo Sindicato Químicos Unificados. Em janeiro de 2006, um relatório do Ministério da Saúde esclareceu que avaliações de risco feitas pela Shell/Basf não eram confiáveis. No ano seguinte, o deputado Rodolfo Costa e Silva (apresentou o Requerimento 370/2007 para a conformação de uma CPI para apurar irregularidades e impactos praticados contra o meio ambiente, causando danos irremediáveis à saúde da população e que estão espalhados por todo o território paulistano. A CPI foi instalada em agosto de 2008, tendo como objetivo investigar denúncias da existência de mais de 1500 áreas contaminadas em todo o Estado. Em dezembro de 2007, foi anunciado que o número de casos da doença entre ex-moradores do bairro Recanto dos Pássaros superava em 37 vezes a média paulista.</p>	Moradores de aterros e/ou terrenos contaminados, moradores de bairros atingidos por acidentes ambientais, operários
075/2006	Promissão (SP)	http://antigo.mst.org.br/nodetector/12975	<p>Conflito territorial – cana de açúcar: Região próxima a Ribeirão Preto, local de plantação de cana e disputa territorial.</p>	Agricultores familiares

165 CV	166 Município	167 Disponível em	168 Atividade geradora de injustiça ambiental & Resumo do conflito	169 População vulnerável
102/2006	Vargem (SP)	http://www.conflitoambiental.iciet.fiocruz.br/index.php?pag=ficha&cod=245	<p>Remoção e realocação urbana - Urbanização dispersa ou espraiamento da ocupação - População da periferia de São Paulo sofre com o descompromisso de políticas públicas e administração voltada para a exclusão: há décadas existem conflitos pela ocupação do espaço urbano na metrópole paulista. Porém, nos últimos anos, estão ocorrendo ações de remoção violenta que levam à remoção compulsória de populações pobres dos seus territórios.</p> <p>Esse deslocamento perverso pode se dar por razões políticas, de mercado onde áreas passam a ser valorizadas para outros usos. Os excluídos constituem uma população vulnerável, condicionada tanto pela precariedade urbanística, quanto pela irregularidade administrativa e patrimonial. Por exemplo: as transformações socioeconômicas do eixo da Marginal do rio Pinheiros constituem um caso representativo desta problemática. Ao todo, são 19 favelas da Região do rio Pinheiros que estão passando por processos de remoção. A retomada das remoções nessa região foi o estopim para debates sobre a propriedade privada, com forte tom de criminalização da pobreza.</p> <p>A transferência de famílias de baixa renda que vivem em favelas, cortiços e ocupações em áreas nobres da cidade para bairros periféricos sem oferecer infraestrutura tem sido prática da gestão municipal dos prefeitos. Com o boom imobiliário e o crescimento da indústria da construção civil, o processo de disputa pela terra urbana tornou-se mais acirrado e conflituoso.</p> <p>A Secretaria Municipal de Habitação anunciou que nos próximos 16 anos pretende urbanizar todas as 1.595 favelas da cidade. De 2005-2010, oito foram urbanizadas e outras 36 estão em obras, segundo a secretaria.</p>	Moradores em encostas e favelas da periferia
121/2006	Município de São Paulo	Pacheco et AA (2013:49)	<p>“A capital paulista aparece como o município com maior número de conflitos em todo o mapa [Fiocruz] com pelo menos 15 casos claramente localizados [...] [no entanto] os casos apontados refletem apenas a ponta do iceberg dos casos de passivos e contaminação ambiental existentes tanto na capital quanto no Estado. Segundo a CETESB, órgão estadual, existem no momento 3.675 áreas contaminadas”.</p>	

165 CV	166 Município	167 Disponível em	168 Atividade geradora de injustiça ambiental & Resumo do conflito	169 População vulnerável
121/2006	São Paulo (Osasco – fronteira com distrito Anhanguera)	http://www.conflictoambiental.org.br/index.php?pag=ficha&cod=459	Conflito territorial - SP - Ocupação popular resiste contra prefeitura de Osasco e empresário: As ocupações coletivas de terra em Osasco vêm acontecendo desde a década de 1970 e ganharam força a partir de meados da década de 1980.	Moradores de periferias, ocupações ou favelas
	São Paulo (distrito Jaraguá)	http://www.conflictoambiental.org.br/index.php?pag=ficha&cod=404	Conflito territorial: Indígenas integrantes da Aldeia Tekoá Pyau integram as quatro aldeias Guarani Mbya da capital paulista (as aldeias Krukutu e Tenonde, em Parelheiros; Tekoa Pyau e Ytuporã, em Jaraguá). Mantêm uma obstinada resistência pela sobrevivência de seu povo, contra o abandono dos serviços de saúde e pela regularização fundiária, em litígio com famílias não índias. A especulação imobiliária começava a pressionar o solo urbano na região noroeste de São Paulo, na década de 1990, e a família Pereira Leite ordenou que os Tekoá Pyau desocupassem a área. No ano de 1996, a família entrou com uma ação de reintegração de posse, com a presença da Polícia Militar. O Ministério Público foi acionado. O processo de demarcação foi iniciado no mesmo ano (1996), mas, na avaliação de uma funcionária da Funai, o laudo antropológico realizado foi considerado incompleto, com questões levantadas que deveriam ser respondidas em estudo posterior, conforme indicação da analista. O pedido, porém, que incluía a ampliação da área para os indígenas, foi negado por outro analista em parecer final, sem que se saiba a razão. A interrupção no processo deixou como herança consequências drásticas.	Povos indígenas
	São Paulo (distrito de Tremembé)	http://www.conflictoambiental.org.br/index.php?pag=ficha&cod=256	Observação: presença de aterro no município de Tremembé/SP.	—

165 CV	166 Município	167 Disponível em	168 Atividade geradora de injustiça ambiental & Resumo do conflito	169 População vulnerável
126/06	Alta Floresta (MT)	http://www.confliotoambiental.iciet.fiocruz.br/index.php?pag=ficha&cod=60	<p>Conflito fundiário: A atual situação do Projeto de Assentamento Agrário (PA) Liberdade, entre os municípios de Canabrava do Norte e Porto Alegre do Norte, é fruto de uma malfadada política de reforma agrária implantada pelo Incra na região. Violência, morosidade, leniência e descaso com os trabalhadores rurais marcam a história deste assentamento e a vida das pessoas que ele deveria beneficiar. A área arrecadada pelo Incra para fins de reforma agrária, em 1985, previa o assentamento de cerca de 700 família. Onze anos depois (1996- 1998), o Incra assentou pouco mais de um terço, no equivalente a 20% da área arrecadada e ao custo de 230 mil de reais. Os 80% dos 38.000 hectares originários do PA Liberdade, foi “negociado e registrado em cartórios da região em nome de fazendeiros latifundiários. Esse conflito não está isolado no contexto fundiário do Estado do Mato Grosso. São muitos os casos em que a ação de grupos ligados ao agronegócio e à política local ameaça tanto a integridade física, quanto o bem-estar de comunidades rurais do Estado. A estrutura fundiária é marcada por uma colonização violenta que desestrutura e desorganiza diversas comunidades arraigadas aos territórios visados pelo agronegócio. Tal situação está longe de ser exclusiva do Mato Grosso, e acontece em maior ou menor grau em diversos estados da federação, especialmente nos amazônicos.</p> <p>OBS. Cabe ressaltar o papel das instituições públicas no conflito. Inicialmente, a morosidade e ineficiência do Incra em assentar as famílias na área definida para o PA propicia que as terras da região sejam quase totalmente griladas e registradas em nome de poucos fazendeiros. Para além disso, quando o órgão assume sua responsabilidade em relação às famílias retiradas das terras indígenas, o faz de modo precário e as transfere para local sem condições mínimas para uma existência digna.</p>	Agricultores familiares

165 CV	166 Município	167 Disponível em	168 Atividade geradora de injustiça ambiental & Resumo do conflito	169 População vulnerável
	Alta Floresta (MT)	http://www.conflictoambiental.icict.fiocruz.br/index.php?pag=ficha&cod=68	<p>Trabalho escravo: A agricultura é o principal setor da economia em MT representando 41% do PIB do Estado. A produção de soja e algodão se destaca entre os produtos vegetais, mas a alta produtividade é baseada no uso intensivo de agrotóxicos, mecanização do plantio e colheita, emprego de tecnologias de aprimoramento genético e de correção do solo. A participação da agricultura familiar (censo agropecuário de 2006), demonstra que a produtividade dos estabelecimentos da agricultura familiar ultrapassam o do agronegócio. Apesar de ocuparem 25% da área de agropecuária nacional, os produtores familiares são responsáveis por empregar 75% da população que trabalha no setor. Assim, embora alcance um número proporcionalmente menor de pessoas, e comprometa mais intensamente o meio ambiente natural, as grandes monoculturas recebem muito financiamento federal. Ao mesmo tempo, não são raras as denúncias envolvendo as péssimas condições de vida a que são submetidos os trabalhadores assalariados do setor e mesmo denúncias de trabalhadores submetidos a condições de trabalho análogas à escravidão.</p> <p>OBS. A comprovação do trabalho degradante não é exclusividade do Mato Grosso. A predominância do Pará e do MT como líderes não é coincidência, estudos da Organização Internacional do Trabalho (OIT) demonstram que o trabalho escravo ocorre concomitantemente com o desmatamento e a grilagem de terras, justamente nas áreas de expansão da fronteira agrícola nacional.</p> <p>No histórico recente das ações de combate ao trabalho escravo no Mato Grosso, o ano de 1999 merece destaque. Denúncias ocorridas neste ano resultaram na aplicação de multas consideráveis a produtores rurais responsáveis por processos desse tipo. De 1999-2004, operações do Ministério Público do Trabalho (MPT) e do Grupo Móvel de Fiscalização do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) libertaram mais de 1600 pessoas dos locais que incorriam neste crime. Somente na operação realizada pelo Grupo Móvel do MTE, nas fazendas da Destilaria Gameleira, em Confresa, em junho de 2005, 1200 trabalhadores foram libertados e tiveram seus contratos de trabalho regularizados. O MTE mantém, desde 2004, a chamada "lista suja" do trabalho escravo (Portaria nº 540/2004), com os nomes de todos os empregadores que foram processados pelo MTE, por manterem trabalhadores em condições de trabalho análogas à escravidão. Esses produtores perdem o direito ao financiamento da safra com recursos dos bancos públicos. É importante lembrar que a inclusão dos nomes dos produtores só ocorre depois de finalizado o processo administrativo contra os mesmos, nos quais lhes é facultado o direito de defesa. Até 2009, já haviam sido incluídos os nomes de 175 produtores rurais e empresas agropecuárias.</p>	Agricultores familiares

165 CV	166 Município	167 Disponível em	168 Atividade geradora de injustiça ambiental & Resumo do conflito	169 População vulnerável
	Nova Canaã do Norte (MT) e Paranaíta (MT)	http://www.conflictoambiental.icict.fiocruz.br/index.php?pag=ficha&cod=427	<p>Hidrelétrica - Índios Kaiabi, Apiaká e Munduruku lutam contra madeireiros, mineiros, fazendeiros e UHEs para defenderem seus territórios: O rio Teles Pires estabelece a divisa natural do estado do Mato Grosso com o Pará. É neste rio que o Governo Federal, através do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), planeja construir um complexo hidrelétrico e uma hidrovia (início em 2008-2009).</p> <p>Conflito fundiário - Desde o século XIX, estes povos indígenas vêm enfrentando diversos conflitos relativos às invasões de suas terras, promovidas por seringueiros, garimpeiros, grileiros, madeireiros etc. A partir de meados do século XX, estes índios passaram a lutar pela demarcação de suas terras. Após muita luta, os Munduruku tiveram suas terras demarcadas em 2002. Contudo, a demarcação da Terra Indígena Kaiabi enfrenta oposição e até hoje não foi concluída.</p>	Povos indígenas
	Nova Monte Verde (MT), Apicás (MT)	http://www.conflictoambiental.icict.fiocruz.br/index.php?pag=ficha&cod=426	<p>Hidrelétrica - Povos indígenas, pescadores artesanais, ribeirinhos e agricultores familiares lutam contra complexo hidrelétrico do Teles Pires: o rio Teles Pires divide os estados de Mato Grosso e Pará, e é um importante afluente do Rio Tapajós, que compõe a bacia hidrográfica amazônica. Neste rio, o Governo Federal planeja construir um complexo hidrelétrico que prevê as seguintes barragens: Teles Pires, São Manoel, Colíder, Sinop e Magessi. No rio Apicás, afluente do Teles Pires, pretende-se construir a usina hidrelétrica Foz do Apicás. Os primeiros estudos de inventário da bacia hidrográfica de Teles Pires foram iniciados na década de 1980, porém não tiveram continuidade. A retomada do projeto ocorreria somente por volta de 2005. Nos anos de 2008 e 2009, tiveram início os estudos de viabilidade de construção das UHEs da bacia Teles Pires, que ficaram sob a responsabilidade da Empresa de Pesquisas Energéticas (EPE), autarquia do Ministério de Minas e Energia (MME). Em etapa posterior, realizaram-se as audiências públicas para apresentar os estudos e relatórios de impactos ambientais (EIA/RIMA) referentes às usinas hidrelétricas, a serem aprovados pelo órgão ambiental competente.</p>	Agricultores familiares; pescadores artesanais; povos indígenas; ribeirinhos
	Itaúba (MT)			

165 CV	166 Município	167 Disponível em	168 Atividade geradora de injustiça ambiental & Resumo do conflito	169 População vulnerável
	<p data-bbox="331 954 488 1018">Nova Santa Helena (MT)</p>	<p data-bbox="595 347 663 1054">http://www.conflictoambiental.iciet.fiocruz.br/index.php?pag=ficha&cod=69</p>	<p data-bbox="779 336 1832 1034">Rodovia - Com participação social e muita mobilização, Plano BR 163 Sustentável não convence sociedade organizada do Mato Grosso e Pará: A rodovia BR-163, que liga Tenente Portela (RS) a Santarém (PA), foi aberta nos anos 1970 como mais uma das grandes obras de infraestrutura projetadas pela ditadura militar para pretensamente tentar integrar a Amazônia à economia nacional. Com 1.780 km de extensão, corta o país de norte a sul, atravessando todo o Centro-Oeste até o Sul do país. Liga os estados do Pará, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Somente 702 km da rodovia se encontram asfaltados atualmente. O trecho entre Cuiabá e Santarém (com mais de 1100 km) encontra-se em fase de asfaltamento. O asfaltamento da BR-163 tem sido encarado como vital para impulsionar o agronegócio do centro-oeste e alavancar as exportações das commodities agrícolas para o mercado externo. Afinal, os portos existentes no Norte do país estão mais próximos dos principais mercados internacionais do que os portos do Sudeste. Abarcando mais de 70 municípios no Mato Grosso, Pará e Amazonas (área de influência do chamado "arco do desmatamento") e diversas terras indígenas, o trecho norte da BR-163 está no centro de uma disputa que há décadas opõe os empreendedores do chamado agronegócio e as entidades e movimentos ambientais e comprometidos com a defesa das comunidades tradicionais. O projeto da BR-163 é controverso e está no centro da enorme polêmica que também envolve autoridades governamentais estaduais e federal.</p>	<p data-bbox="1883 539 2096 778">Agricultores familiares, pescadores artesanais, povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos</p>

165 CV	166 Município	167 Disponível em	168 Atividade geradora de injustiça ambiental & Resumo do conflito	169 População vulnerável
	<p align="center">Novo Mundo (MT)</p>	<p align="center">http://www.confliotoambiental.iciet.fiocruz.br/index.php?pag=ficha&cod=504</p>	<p>Conflito territorial - Povos indígenas Myky reivindicam ampliação dos limites de seu território para corrigir erros da primeira demarcação: A revisão dos limites da Terra Indígena Menkü (TI Menkü), que se localiza no noroeste do estado do Mato Grosso, no município de Brasnorte (MT), e é habitada pela etnia indígena Myky, tem sido a causa de muitos conflitos envolvendo índios e não-índios. O grupo de não-índios é composto majoritariamente por produtores rurais da região, industriais e comerciantes. Como a delimitação da TI Menkü foi realizada em 1974 de forma irregular, atendendo a interesses escusos e a uma lógica civilizatória por parte dos não-índios, a demarcação da área não incluiu pontos essenciais para a sobrevivência do grupo. Neste sentido, os Myky reivindicam hoje a ampliação dos limites de seu território, de forma que a nova demarcação possa corrigir os erros da primeira. Este contexto de luta, entretanto, tem sido marcado por injustiças e atos violentos por parte dos opositores da revisão da ampliação. Enquanto não há garantia dos direitos ao seu território, os indígenas vêm sofrendo, não só com as dificuldades de sobrevivência e do acesso aos recursos, mas também têm sido alvo de ameaças e tentativas de deslegitimação da sua cultura e da causa em questão. O laudo antropológico da FUNAI levantou mais de 100 locais de interesse dos indígenas fora da atual demarcação, como cemitérios, áreas de reza, caça e pesca, de onde foram expulsos por fazendeiros invasores.</p>	<p align="center">Povos indígenas</p>

Apêndice 9 Coletivos Educadores e conflitos em sua área de atuação

Município	Conflito e população vulnerável	Mapeamento/ Diagnóstico/ PAPs	Análise
CV113/2005: Carmo da Mata (MG)	Conflito de Terra iniciado em ago/2006- Associação Familiar Carmense (pequenos produtores rurais).	Projeto: Encontram-se descritos problemas relacionados à pressão demográfica e ao uso irracional de recursos (agricultura, pecuária extensiva e carvão), e poluição e outros impactos como erosão, compactação, assoreamento, exclusão de agricultores familiares, contaminação por agrotóxico etc. Identifica que vários municípios ainda não têm Sec. Meio Amb. ou conselho municipal. O critério de seleção dos municípios foi a rede já existente da EMATER-MG ¹⁴⁷ . Dentre nove municípios Formiga é o de maior número populacional e o único com Sec. de Meio Amb. E o único que possui cursos superiores. Mapeamento ambiental: construído pelo PAP3.	Apenas cita <i>en passant</i> problemas relacionados ao uso de recursos naturais. Infelizmente, a descrição das ações de intervenção são muito resumidas o que impossibilita um análise detalhada
CV113/2005: Formiga (MG)	Instalação de aterro sanitário próximo a comunidade da Serrinha (comunidade), instalação ocorre apenas em 2009, conflito desde 2005.	Evoca no projeto que as intervenções são dirigidas aos profissionais atuantes no sistema de ensino. Segundo a pag. 1340, o PAP2 é composto por três pessoas, o PAP3 por 111 (grande maioria composta por professores da região) e o PAP4 com 9.075. Estes montam e implementam mais de 40 ações/ pequenos projetos de intervenção socioambiental na região, descritos em média 2 linhas (pag. 2736).	
CV 116/2005: Araraquara e Jaboticabal	Latifúndio - cana-de-açúcar (expansão a partir da dec. 1970) envolve situações geradoras de injustiça ambiental (concentração de terra, trabalho escravo, queimadas) e sérios comprometimentos à saúde. População vulnerável: agricultores familiares; operários migrantes; população do entorno.	Projeto (pag. 57): identifica os ciclos econômicos na região (café, industrialização, açúcar/pecuária, urbanização), nas páginas que descrevem os respectivos municípios não são enumerados os problemas ambientais apenas regiões de Área de Preservação e algumas características como IDH. Coloca-se o problema de desmatamento. Não se aprofunda ou enfoca-se questões relacionadas ao	Apesar do projeto não focar questões de uso da terra, uma das ações desenvolvidas trata a temática

Defende uma educação ambiental conservacionista, de recuperação, reciclagem e preservação

Município	Conflito e população vulnerável	Mapeamento/ Diagnóstico/ PAPs	Análise
		<p>uso da terra.</p> <p>Base populacional PAP3 foi montada a partir da articulação com diversas organizações e representantes de movimentos sociais (pag. 523), na pag. 535 o total de 92 vagas (70% superior completo), que formariam 59 projetos envolvendo EAP (PAP4), o resumo de todos os projetos foram publicados e encontram-se disponíveis para download. Dentre todos os resumos encontrados, um projeto trabalha a situação do conflito “Uma análise da microbacia hidrográfica do horto de Bueno de Andrada numa percepção da Educação ambiental através da intervenção” de Reginaldo Barbosa de Almeida.</p>	
CV 118/2005: Corguinho (MS)	Conflito fundiário desde 2003: Comunidade quilombola de Furnas da Boa Sorte.	Os municípios desse convênio fazem parte da bacia hidrográfica do rio Miranda (MT). Delimita desde o projeto a conscientização das lideranças comunitárias e de saúde, e afirma os participantes dos municípios (Câmera Técnica de EA – CTEA) elencaram as temáticas recursos hídricos e resíduos sólidos como prioritárias.	Apenas no PPP há uma citação do impacto causado pela implantação de indústrias siderúrgicas e de mineração, nada específico.
CV 118/2005: Corumba (MS) e o distrito de Ladário	<p>Conflito fundiário - Agricultores familiares, ribeirinhos e pescadores artesanais sofrem com assoreamento do rio Taquari devido a rápida e desordenada expansão da atividade agropecuária. Em 1977 ocupavam 3,4% da área da bacia, em 2000, 61,9%.</p> <p>Porto – Mineração: Comunidade ribeirinha de Porto Esperança vive sob ameaça, sem demarcação ou regularização. Desde a década de 2000, Porto Esperança passou a conviver com um porto da Companhia Vale do Rio Doce (CVD RD).</p>	<p>Nem no relatório final há menção de qualquer outro impacto ambiental que não estivesse relacionado à coleta e gestão de resíduos sólidos¹⁴⁸.</p> <p>Membros do CTEA realizam o mapeamento dos catadores de recicláveis, assim como lideranças comunitárias, membros da comunidade escolar e representantes da administração pública, além de articularem e mobilizarem para as reuniões com autoridades e lideranças. Enquanto o</p>	

Município	Conflito e população vulnerável	Mapeamento/ Diagnóstico/ PAPs	Análise
CV 118/2005: Dois irmãos do buriti, Nioaque e Miranda (MS)	<p>Demarcação e invasão de terra - Carvão para Siderurgia e Mineração ameaça terras indígenas (Kadiwéu), águas, cerrado e matas do Pantanal. Os índios vêm sofrendo com a invasão de suas terras por empresas produtoras de carvão que abastecem as siderúrgicas de Corumbá. Em 2005 inicia-se à implantação dos polos minero-siderúrgico e gás-químico em Corumbá.</p> <p>Conflito fundiário – povos indígenas (Terena) vivem atualmente em um território demarcado de forma descontínua, cercados por fazendas em seis municípios do Estado, a situação tem provocado conflitos fundiários com os fazendeiros, com episódios de violência.</p>	<p>PAP3 iria fortalecer as COM-VIDAS nas escolas.</p> <p>O PPP comenta brevemente sobre confronto homem x natureza (p.1497) e instalação de polos siderúrgicos e mineração.</p>	
CV 118/2005: Jaraguari (MS)	<p>Conflito fundiário: A comunidade do quilombo Furnas do Dionísio, uma das mais antigas e mais populosas do Estado. Hoje, grande parte das terras da comunidade está em Área de Preservação Permanente (APP), no entanto, apesar dos documentos expedidos, a comunidade sofre com a intrusão de fazendeiros.</p>		
CV 119/2005: Sena Madureira, Rio Brando e Porto Acre (AC)	<p>Trabalho escravo: Agricultores familiares são transformados em trabalhadores escravos no Acre.</p>	<p>No diagnóstico chama atenção as condições de saúde e educação e delimitação do território as bacias dos rios Acre e Purus. O relatório final se inicia na pag. 2099, apesar de não citado diretamente todos os cardápios contaram com um 'prato' "queimadas urbanas/rurais e alternativas ao uso de</p>	<p>As queimadas aparecem como um dos temas dos cardápios</p>
CV 119/2005: Rio Branco	<p>Regularização fundiária: o conflito entre as famílias agroextrativistas do Seringal Macapá e o</p>		

Município	Conflito e população vulnerável	Mapeamento/ Diagnóstico/ PAPs	Análise
(AC)	<p>pecuarista/latifundiário origina-se diante da falta de regularização fundiária e dos interesses econômicos sobre a terra.</p> <p>Poluição - Queimadas no Acre são proibidas sob alguns protestos: em setembro de 2005, as populações de Rio Branco vivenciaram um cenário de visibilidade zero na cidade. A fumaça das queimadas praticadas no Mato Grosso, Rondônia, Pará e Tocantins e no Acre levou o Ministério Público Estadual a pedir a proibição de qualquer queimada neste Estado.</p>	<p>fogo.</p> <p>PAP4 certificados pela Universidade Federal do Acre pela pró-reitoria de Extensão</p>	
CV 119/2005: Sena Madureira (AC)	Regularização fundiária: Povos indígenas (Jaminawa) exigem regularização da TI Colocação São Paulino que começou a ser travada na Justiça Federal do Amazonas no ano de 2004.		
CV 119/2005: Senador Guiomard (AC)	Conflito fundiário do Seringal Capatará se arrasta há 20 anos e já causou mortes. Envolve posseiros (agricultores familiares; Seringueiros) e fazendeiros do entorno.		
CV 122/2005:¹⁴⁹ Campinas (SP)	Poluição - banimento do amianto (operários; famílias de trabalhadores que se contaminam indiretamente pela fibra do amianto): No Brasil, o banimento do amianto ainda não se completou para a maioria dos estados e o país está entre os	O diagnóstico identifica o crescimento populacional desordenado e industrial na região e as consequências para vegetação e percolação da água, além dos tipos de poluição, identificando a crise socioambiental e os conflitos de interesse (descrição do marco situacional). Processo muito	Apesar de não identificar especificamente nenhuma das poluições que geram conflitos, trata das questões da ocupação

Município	Conflito e população vulnerável	Mapeamento/ Diagnóstico/ PAPs	Análise
	<p>cinco maiores produtores de amianto do mundo, e grande consumidor.</p> <p>Poluição por solventes – contaminação da população (moradores de aterros e/ou terrenos contaminados, operários) com poluentes nocivos à saúde: Área destinada à recuperação de solventes, no bairro Mansões Santo Antônio, onde localizava-se a extinta indústria de recuperação de solventes (funcionou de 1973 até 1996). Em 2002 a imprensa noticiou a existência de contaminação ambiental na região.</p>	bem documentado (atas)	territorial e tipos de poluição.
CV 122/2005:¹⁵⁰ Paulínia (SP)	Contaminação ambiental produzida pela Shell Brasil S.A que fabricou agrotóxicos em Paulínia (SP) de 1975 a 1993, continua a apresentar consequências na saúde de moradores de aterros e/ou terrenos contaminados, moradores de bairros atingidos por acidentes ambientais, operários.,		
CV 102/2006: Vargem (SP)	Remoção e realocação urbana - a população da periferia de São Paulo (moradores em encostas e favelas da periferia) sofre com o descompromisso de políticas públicas e administração voltada para a exclusão. Há décadas existem conflitos pela ocupação do espaço urbano na metrópole paulista, nos últimos anos vem ocorrendo ações	<p>Seleção: todos os interessados poderiam fazer parte desde que possuíssem EF completo. Público alvo: membros de associações de bairro, agentes de saúde, pastorais, sindicatos, ONGs, conselheiros e servidores municipais, professores. Curso construído de forma coletiva.</p> <p>Delimitação: rio Piracicaba, Capivari e Jundiá</p>	A partir do diagnóstico e dos relatórios não é possível concluir

Município	Conflito e população vulnerável	Mapeamento/ Diagnóstico/ PAPs	Análise
	<p>de remoção violenta e compulsória de populações pobres dos seus territórios. De 2005 a 2010, oito favelas foram urbanizadas e outras 36 estão em obras.</p>	<p>(caracterização enfoca a bacia hidrográfica), boa análise das consequências do café para a região, muito bom marco situacional, identificando problemas graves no uso e ocupação do solo (pag.1102).</p> <p>Esse município integra o programa Municípios Educadores Sustentáveis, no entanto um dos principais parceiros no processo era a prefeitura, com a eleição e a vitória da oposição houve desmobilização, desarticulando o coletivo neste município.</p> <p>Os projetos de intervenção educacional para alcançar pessoas do seu ambiente, principalmente escolas e na feira de educação e meio ambiente e esporte.</p>	
<p>CV 121/2006: São Paulo (distrito Jaraguá)</p>	<p>Conflito territorial: Indígenas (Aldeia Tekoá Pyau e Guarani Mbya, aldeias Krukutu e Tenonde, em Parelheiros; Tekoa Pyau e Ytuporã, em Jaraguá) na capital paulista resistem apesar do abandono dos serviços de saúde e da ausência de regularização fundiária. Conflito acirrou-se na década de 1990 quando a família Pereira Leite ordenou que os Tekoá Pyau desocupassem a área.</p>	<p>Identifica no diagnóstico a presença da aldeia (p.25-26,) assim como áreas de 'urbanização precária' em diversos distritos, inclusive no Jaraguá. Além disso caracteriza-se por ser uma área com situação de alta vulnerabilidade social (baixa renda e escolaridade). Identificando (p.1737) que essas populações na categoria de vulnerabilidade socioeconômica aliada a existência de amplas áreas preservadas caracterizam a a região como um potencial de problemática socioambiental.</p> <p>Assim defende que "a escolha do território deveu-se a uma serie de características do mesmo que permitiriam classificá-lo como uma fronteira agrícola contemporânea da cidade de São Paulo" (p.27).</p> <p>Projetos de intervenção muito bem escritos e embasados,</p>	<p>Identifica a aldeia, mas nenhum dos projetos trabalha diretamente a questão territorial na região.</p>

Município	Conflito e população vulnerável	Mapeamento/ Diagnóstico/ PAPs	Análise
		<p>todos com clara definição de linha de pesquisa e público alvo bem definidos (p. 826-906), tendo inclusive algumas pesquisas aprovadas pelo comitê de ética de SP.</p>	
<p>CV 126/2006: Alta Floresta (MT)</p>	<p>Trabalho escravo: A agricultura, principal setor da economia de MT, representa 41% do PIB do Estado. No entanto, não são raras as denúncias envolvendo as péssimas condições de vida a que são submetidos os trabalhadores assalariados do setor e mesmo denúncias de trabalhadores submetidos a condições de trabalho análogas à escravidão (agricultores familiares). No histórico recente das ações de combate ao trabalho escravo no Mato Grosso, o ano de 1999 merece destaque.</p>	<p>O diagnóstico do projeto identifica diversos problemas relacionados a questões de desmatamento, queimadas etc.</p> <p>Infelizmente apenas um dos três cardápios aborda temáticas relacionadas ao uso da terra, queimada, educação no campo, agricultura familiar e sistemas agroflorestais.</p>	<p>Um dos cardápios inclui temáticas relacionadas aos conflitos.</p>
<p>CV 126/2006: Nova Canãa do Norte (MT) e Paranaíta (MT)</p>	<p>Conflito fundiário - Desde o século XIX, povos indígenas vêm enfrentando diversos conflitos relativos às invasões de suas terras, promovidas por seringueiros, garimpeiros, grileiros, madeireiros etc. Os Munduruku tiveram suas terras demarcadas em 2002. Contudo, a demarcação da Terra Indígena Kaiabi enfrenta oposição e até hoje não foi concluída.</p>	<p>Não fica claro se foram realizadas intervenções em seus municípios ou não.</p>	

Município	Conflito e população vulnerável	Mapeamento/ Diagnóstico/ PAPs	Análise
CV 126/2006: Itauba (MT) e Nova Santa Helena (MT)	<p>Abarcando mais de 70 municípios no Mato Grosso, Pará e Amazonas (área de influência do chamado "arco do desmatamento") e diversas terras indígenas, o trecho norte da BR-163 está no centro de uma disputa que há décadas opõe os empreendedores do chamado agronegócio e as entidades e movimentos ambientais e comprometidos com a defesa das comunidades tradicionais (agricultores familiares, pescadores artesanais, povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos). O projeto da BR-163 é controverso e está no centro da enorme polêmica que também envolve autoridades governamentais estaduais e federal.</p>		

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

YVAGA POTY PENIDO DA CUNHA

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL INSTITUÍDAS PELO
MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE: ANÁLISE DO
PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORAS(ES) AMBIENTAIS

VOLUME II

RIO DE JANEIRO
2015

YVAGA POTY PENIDO DA CUNHA

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL INSTITUÍDAS PELO
MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE:
ANÁLISE DO
PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORAS(ES) AMBIENTAIS

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação
em Educação da Faculdade de
Educação da Universidade
Federal do Rio de Janeiro,
como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre
em Educação

Orientador: Carlos Frederico B. Loureiro

Rio de Janeiro
2015

LISTA DE ANEXOS (VOLUME II)

Anexo 1 Lista dos Coletivos Educadores mapeados pelo MMA	305
Anexo 2 Edital FNMA nº 05/2005.....	306
Anexo 3 Ata da 45º Reunião Ordinária, realizada nos dias 29 e 30 de novembro de 2005 - Extrato da Ata da 45º Reunião Ordinária – disponível no Diário Oficial da União seção 1 nº 242, dia 19 de dezembro de 2005 pag.81 e 82	307
Anexo 4 CD – Contendo as páginas dos convênios financiados pelo Edital FNMA nº 05 de 2005 (documentos em pdf) e a Avaliação dos Convênios dos mesmos (planilha Excel).....	308
Anexo 5 Ofício enviado para o FNMA para ter acesso aos arquivos	309
Anexo 6 Documento Técnico nº 8 – ProFEA.....	311
Anexo 7 Exemplo de ficha técnica para avaliação e pontuação dos projetos	312
Anexo 8 Lista de Projetos Financiados pelo FNMA	313

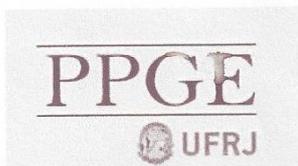
ANEXOS

Anexo 1 Lista dos Coletivos Educadores mapeados pelo MMA

Anexo 2 Edital FNMA nº 05/2005

Anexo 3 Ata da 45º Reunião Ordinária, realizada nos dias 29 e 30 de novembro de 2005 - Extrato da Ata da 45º Reunião Ordinária – disponível no Diário Oficial da União seção 1 n 242, dia 19 de dezembro de 2005 pag.81 e 82

Anexo 4 CD – Contendo as páginas dos convênios financiados pelo Edital FNMA nº 05 de 2005 (documentos em pdf) e a Avaliação dos Convênios dos mesmos (planilha Excel)



Ofício n.º 43/ 2013/ UFRJ/PPGE

Rio de Janeiro, 21 de agosto de 2013

A Sra,

Ana Beatriz

Diretora do Departamento de Fomento ao Desenvolvimento Sustentável e do Fundo Nacional do Meio Ambiente (DFDS/FNMA)

SEPN 505, Bloco B - 3º Andar

Ed. Marie Prendi Cruz – Asa Norte

CEP: 70.730-542 – Brasília/DF

Contato: (61) 2028-2160

Assunto: Acesso a informações, dados, documentos e relatórios relacionados ao programa Coletivos Educadores para territórios sustentáveis

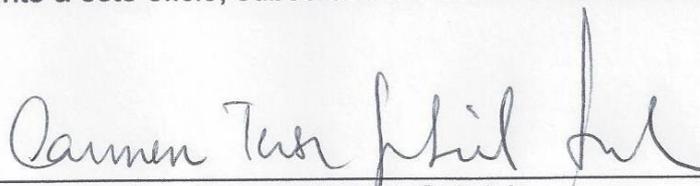
Senhora Diretora Ana Beatriz (DFDS/FNMA),

1. Venho mui respeitosamente apresentar pedido de acesso a informações sobre o programa Coletivos Educadores para territórios Sustentáveis coletadas e sob responsabilidade do Ministério do meio Ambiente.
2. O presente pedido resulta da necessidade de acesso a uma parte destas informações, como subsídios a elaboração da Dissertação de Mestrado da estudante Yvaga Poty Penido da Cunha que está sendo desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
3. A estudante está atualmente desenvolvendo a dissertação no seguinte tema: “Educação Ambiental instituída pelo Ministério do Meio Ambiente, um estudo de caso: Os Coletivos Educadores”.
4. A necessidade destas informações, decorre da elaboração de uma avaliação desse programa Nacional, onde espera-se construir um diagnóstico através da percepção de seus formuladores, coordenadores e atuantes identificando as principais facilidades, carências e dificuldades.
5. Diante disso, infere-se sobre a possibilidade de acesso as informações, documentos, relatórios e dados relativos a(o):
❖ Edital

- 05/2005
- ❖ Termos de referência:
 - nº 02/2007 - Emenda de SINOS e
 - nº 03/2007 (projetos no Estado da Bahia)
- ❖ Convênios estabelecidos:
 - CV114/05 (Coletivos Educadores da Colméia de Pirapora), CV 116/05 (Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara e Região CESCAR – Viabilizando a Utopi)
 - CV 119/05 - Constituição do Coletivo Educador Samaúma- Baixo Acre e Puru
 - CV 121/05 - Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis
 - CV 122/05 - Coletivos Educadores de Campinas – COECA
 - CV 075/06 - Formação do coletivo educador da Bacia hidrográfica do Baixo Tietê
 - Cv 102/06 - Coletivo Educador Mantiqueira Sustentável
 - CV 121/06 - Coletivo educador da região norte da cidade de São Paulo
 - CV 126/06 - Coletivos Educadores para o Território Portal da Amazônia
 - CV 009/07 - Formação de Coletivos Educadores na Bacia do rio Descoberto/DF
- ❖ E todos os outros documentos que estejam relacionados a esse programa desde sua criação até o presente.

6. Certa de contar com sua ajuda e compreensão, informo que a estudante Yvaga Poty Penido da Cunha gostaria de saber qual o melhor período para ter acesso a essas informações e está disponível para contato, informações e esclarecimentos por meio do e-mail: yppenid@yahoo.com.br e através do telefone (21) 9637-5594.

Pelo atendimento a este ofício, subscrevo-me com os melhores cumprimentos,



Carmen Teresa Gabriel
Coordenadora do Programa de Pós Graduação em Educação
PPGE/UFRJ

Carmen Teresa Gabriel Anhorn
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
FE/UFRJ - SIAPE: 2466483

Anexo 6 Documento Técnico no 8 – ProFEA

Anexo 7 Exemplo de ficha técnica para avaliação e pontuação dos projetos

Anexo 8 Lista de Projetos Financiados pelo FNMA

Ano	Nº CV	TEMA	Instituição Convenente	Título do Projeto	UF	Esfere Institucional	Recursos do FNMA (R\$)	Recursos de CP (R\$)	Valor Total do Projeto (R\$)
2006	CV066/06	Água e Floresta (AF)	Instituto Socioambiental – ISA/SP	Recuperando as Nascentes e Matas Ciliares: Um Exemplo de Concertação Intersetorial	SP	ONG	496.887,00	136.600,00	633.487,00
2006	CV067/06	Água e Floresta (AF)	Prefeitura Municipal de Patos	Recuperação das Matas Ciliares e Proteção de Nascentes para Abastecimento Urbanos no Município de Patos/PB	PB	Municipal	208.957,00	17.615,00	226.572,00
2006	CV070/06	Água e Floresta (AF)	Instituto Terra Mater	Nós do Pisca - Articulação na Sub-bacia do Ribeirão Piracaramirim	SP	ONG	395.799,00	123.153,00	518.952,00
2006	CV071/06	Sociedades Sustentáveis (SS)	Cooperativa de Trabalho em Desenvolvimento Rural e Agronegócio – COOPAER/MS	Agentes Multiplicadores na Propriedade Rural – Cerrado Mato Grosso do Sul	MS	ONG	140.664,00	14.460,80	155.124,80
2006	CV073/06	Água e Floresta (AF)	Prefeitura Municipal de Palmas	Olho D'água- Recuperação e proteção Ambiental compartilhada da Micro bacia do Brejo Comprido	TO	Municipal	251.808,00	17.360,00	269.168,00
2006	CV074/06	Água e Floresta (AF)	Prefeitura Municipal de Mediciândia	Proteção de Nascentes e Recuperação de APP no Igarapé Pacai	PA	Municipal	197.303,00	7.600,00	204.903,00
2006	CV075/06	Sociedades Sustentáveis (SS)	Departamento Autônomo de Água e Esgoto de Penápolis	Formação do coletivo educador da Bacia hidrográfica do Baixo Tietê	SP	Municipal	151.117,00	40.192,00	191.309,00
2006	CV076/06	Água e Floresta (AF)	Prefeitura Municipal de Itapiranga	Recuperação de Áreas Degradadas de Matas Ciliares da Bacia do Rio Urugual	SC	Municipal	114.745,00	3.555,00	118.300,00

Ano	Nº CV	TEMA	Instituição Convenente	Título do Projeto	UF	Esfera Institucional	Recursos do FNMA (R\$)	Recursos de CP (R\$)	Valor Total do Projeto (R\$)
2005	CV110/05	Planejamento e Gestão Territorial (PGT)	Prefeitura Municipal de Apuí	Fortalecimento do Planejamento, Ordenamento e Gestão Ambiental de Apuí	AM	Municipal	92.865,00	7.918,00	100.783,00
2005	CV111/05	Planejamento e Gestão Territorial (PGT)	Prefeitura Municipal de Sorriso	Fortalecimento da Gestão dos Recursos Naturais no Município de Sorriso	MT	Municipal	91.583,00	5.040,00	96.623,00
2005	CV112/05	Planejamento e Gestão Territorial (PGT)	Prefeitura Municipal de Marcelândia	Fortalecimento do Planejamento, Ordenamento e Gestão Ambiental e Territorial de Marcelândia/MT	MT	Municipal	264.691,00	19.814,00	284.505,00
2005	CV113/05	Sociedades Sustentáveis (SS)	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais – EMATER/MG	Construindo Pontes nos Territórios do São Francisco	MG	Estadual	200.000,00	50.001,00	250.001,00
2005	CV114/05	Sociedades Sustentáveis (SS)	Centro de Ecologia Integral de Ipirapora – CEIP/MG	Coletivos Educadores da Colméia de Ipirapora	MG	ONG	190.396,00	21.960,00	212.356,00
2005	CV115/05	Sociedades Sustentáveis (SS)	Fundação Tocala	Tem Jeito Sim	PA	ONG	200.000,00	20.969,00	220.969,00
2005	CV116/05	Sociedades Sustentáveis (SS)	Fundação de Apoio Instituto ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico	Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara e Região CESCAR – Viabilizando a Utopia	SP	Estadual	196.779,00	99.390,00	296.169,00
2005	CV117/05	Sociedades Sustentáveis (SS)	Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS/BA	Reconhecendo e Fortalecendo os Educadores Ambientais do Lago Pedra do Cavalo	BA	Estadual	163.140,00	18.342,00	181.482,00
2005	CV118/05	Sociedades Sustentáveis (SS)	Consórcio Intermunicipal para o Desenvolvimento Integrado das Bacias dos Rios Miranda e Apa	Formação de Educadores Ambientais para a Sustentabilidade das Bacias do Miranda e do Apa	MS	Municipal	199.582,00	79.913,00	279.495,00
2005	CV119/05	Sociedades Sustentáveis (SS)	Prefeitura Municipal de Rio Branco	Constituição do Coletivo Educador Samaúma- Baixo Acre e Purus	AC	Municipal	197.426,00	19.680,00	217.106,00
2005	CV120/05	Sociedades Sustentáveis (SS)	Instituto Terra de Preservação Ambiental – ITPA/RJ	Tecendo Redes e Construindo Cidadania na Região do Corredor de Biodiversidade Tingua-Bocalluna	RJ	ONG	134.600,00	70.450,00	205.050,00
2005	CV121/05	Sociedades Sustentáveis (SS)	Centro de Estudos Socioambientais - PANGEA/BA	Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis	BA	ONG	101.100,00	6.200,00	107.300,00
2005	CV122/05	Sociedades Sustentáveis (SS)	Universidade Estadual de Campinas – Unicamp	Coletivos Educadores de Campinas – COECA	SP	Estadual	199.130,00	74.880,00	274.010,00

Ano	Nº CV	TEMA	Instituição Convenente	Título do Projeto	UF	Esfere Institucional	Recursos do FNMA (R\$)	Recursos de CP (R\$)	Valor Total do Projeto (R\$)
2006	CV095/06	Água e Floresta (AF)	Instituto Terra	Gestão Ambiental e Recuperação de Nascentes Florestais na Bacia do Rio Guandu, Espírito Santo	MG	ONG	496.774,00	137.438,00	634.212,00
2006	CV096/06	Água e Floresta (AF)	Centro de Tecnologia Alternativas da Zona da Mata	Renascentes: Reconpondo Matas e Sustentando Vidas em Acaiaca	MG	ONG	239.992,00	60.039,84	300.031,84
2006	CV097/06	Água e Floresta (AF)	Centro Ecológico – CE/RS	Práticas de Convivência e Conservação da Mata Atlântica na Região de Torres/RS	RS	ONG	343.034,00	12.000,00	355.034,00
2006	CV099/06	Água e Floresta (AF)	Organização de Conservação de Terras do Baixo Sul da Bahia	Águas do Sem Fim	BA	ONG	239.780,00	28.950,00	268.730,00
2006	CV100/06	Conservação e Manejo da Biodiversidade (CMB)	Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena – IEPE/SP	Unidades de Conservação e Terra Indígenas: Uma Proposta de Mosaico para o Oeste do Amapá e Norte do Pará	SP	ONG	499.958,00	125.238,00	625.196,00
2006	CV101/06	Qualidade Ambiental (QA)	Centro de Educação Ambiental São Bartolomeu – CEASB/AL	Catadores: Vida e Cidadania	AL	ONG	403.558,00	90.520,00	494.078,00
2006	CV102/06	Sociedades Sustentáveis (SS)	Associação Terceira Via	Coletivo Educador Mantiqueira Sustentável	SP	ONG	199.214,00	11.510,65	210.724,65
2006	CV104/06	Água e Floresta (AF)	Associação Cultural, Artística e Ambiental Guardiões do Curupeté – Guarcuru	Projeto Curupeté- proteção e Recuperação Ambiental das Microbacias da Ilha da Caratateua	PA	ONG	325.115,00	19.072,00	344.187,00
2006	CV105/06	Água e Floresta (AF)	Associação Camponês – ACA/MA	Projeto Rio Peixe: Conservação Ambiental do Cerrado Maranhense, uma Alternativa para a Agricultura Familiar	MA	ONG	93.853,00	11.513,00	105.366,00
2006	CV107/06	Água e Floresta (AF)	Fundação Neotrópica do Brasil	Proteção e Recuperação das Nascentes e Corpos d'Água da Micro-bacia do Rio Anhumas	MS	ONG	464.761,00	24.800,00	489.561,00
2006	CV108/06	Água e Floresta (AF)	Instituto para o Desenvolvimento Ambiental – IDA/DF	Recuperação e Proteção de Nascentes e Áreas que Margem os Corpos d'Água da ARIE JK-DF	DF	ONG	464.967,00	54.240,00	519.207,00
2006	CV109/06	Qualidade Ambiental (QA)	Prefeitura Municipal de Pirapora	Plano de Gestão Integrada dos Resíduos Urbanos de Pirapora	MG	Municipal	559.650,00	128.740,00	688.390,00

Ano	Nº CV	TEMA	Instituição Convenente	Título do Projeto	UF	Esfere Institucional	Recursos do FNMA (R\$)	Recursos de CP (R\$)	Valor Total do Projeto (R\$)
2006	CV116/06	Conservação e Manejo da Biodiversidade (CMB)	Associação Caatinga	Fortalecendo o manejo da Biodiversidade através do apoio e capacitação na realização de Plano de Manejo da RPPN Francy Nunes	CE	ONG	242.308,00	22.800,00	265.108,00
2006	CV117/06	Conservação e Manejo da Biodiversidade (CMB)	Prefeitura Municipal de Itabira	Construção da Identidade Territorial do Município de Itabira/MG, a partir da Criação de um Mosaico entre suas Unidades de Conservação	MG	Municipal	307.711,00	190.757,00	498.468,00
2006	CV119/06	Água e Floresta (AF)	Prefeitura Municipal de São João do Oeste	Reconstituição da Mata Ciliar e Proteção das Fontes de Água nas Propriedades Rurais da Bacia Hidrográfica do Rio Dourado - São João do Oeste/SC	SC	Municipal	238.887,00	16.282,54	255.169,54
2006	CV120/06	Conservação e Manejo da Biodiversidade (CMB)	Fundação Rio Parnaíba – FURPA/PI	Mosaico: Região da Serra da Ibiapaba-Sobral	PI	ONG	292.921,00	17.888,00	310.809,00
2006	CV121/06	Sociedades Sustentáveis (SS)	Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura de São Paulo	Coletivo educador da região norte da cidade de São Paulo	SP	ONG	174.260,00	45.600,00	219.860,00
2006	CV126/06	Sociedades Sustentáveis (SS)	Instituto Floresta de Pesquisa e Desenvolvimento Sustentável – Instituto Floresta	Coletivos Educadores para o Território Portal da Amazônia	MT	ONG	197.313,00	15.000,00	212.313,00
2006	CV129/06	Água e Floresta (AF)	Centro de Desenvolvimento Agroecológico Sablá	Sistemas Agroflorestais em Consórcio como Alternativa na Mata Atlântica Pernambucana	PE	ONG	331.741,00	23.242,00	354.983,00
2006	CV130/06	Sociedades Sustentáveis (SS)	Centro de Desenvolvimento Sustentável e Agroecologia Sapucaia	Integrar o Recôncavo Sul Baiano para a Sustentabilidade	BA	ONG	199.564,00	19.800,00	219.364,00
2006	CV132/06	Água e Floresta (AF)	Sociedade Nordestina de Ecologia	Nascentes do Natuba	PE	ONG	433.181,00	30.000,00	463.181,00
2006	CV135/06	Conservação e Manejo da Biodiversidade (CMB)	Fundação Movimento Ond'Azul	Paisagem Sustentável do Ambiente Costeiro-marinho do Baixo Sul da Bahia	BA	ONG	325.155,00	22.600,00	347.755,00
2006	CV138/06	Água e Floresta (AF)	Instituto de Pesquisas Ecológicas – IPÊ/SP	Nascentes Verdes - Rios Vivos: Restaurando Paisagem para Conservar a Água	SP	ONG	237.663,00	7.699,00	245.362,00

Ano	Nº CV	TEMA	Instituição Convenente	Título do Projeto	UF	Esfera Institucional	Recursos do FNMA (R\$)	Recursos de CP (R\$)	Valor Total do Projeto (R\$)
2007	CRCaixa/Ana	Água e Floresta (AF)	Agência de Desenvolvimento, Assistência Técnica e Extensão Rural - AGRAER	Recuperação e Conservação Ambiental de Microbacias Hidrográficas na Região do Alto Taquari-MS	MS	Estadual	3.450.000,00	398.695,00	3.848.695,00
2007	CV004/07	Sociedades Sustentáveis (SS)	EMBRAPA Semi- Árido	Agentes Multiplicadores em Manejo Florestal	PE	Federal	86.184,00	0,00	86.184,00
2007	CV006/07	Água e Floresta (AF)	Prefeitura Municipal de Canaranã	Recuperação da Mata Ciliar e das Nascentes do Córrego Marimbondo na Baía do Rio Xingu	MT	Municipal	236.858,00	15.561,00	252.419,00
2007	CV008/07	Água e Floresta (AF)	Prefeitura Municipal de Araguaína	Recuperação de Nascentes e Matas Ciliares	TO	Municipal	295.172,00	31.500,00	326.672,00
2007	CV009/07	Sociedades Sustentáveis (SS)	Fundação Universidade de Brasília	Formação de Coletivos Educadores na Baía do rio Descoberto/DF	DF	Federal	197.674,00	0,00	197.674,00
2007	CV013/07	Qualidade Ambiental (QA)	Prefeitura Municipal de Barra	Elaboração de Plano Integrado de Gestão de Resíduos Sólidos, Projeto Executivo e Implantação de Aterro Sanitário e Recuperação de Lixão na Cidade de Barra	BA	Municipal	425.070,00	35.300,00	460.370,00
2007	CV015/07	Água e Floresta (AF)	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso	Floresta Comunitária Vale do Amanhecer	MT	Federal	200.000,00	0,00	200.000,00
2007	CV017/07	Água e Floresta (AF)	Prefeitura Municipal de Juruena	Assistência Técnica e Extensão Rural voltado para o Desenvolvimento de Práticas Agroflorestais e Florestais no Município de Juruena	MT	Municipal	497.047,00	17.000,00	514.047,00
2007	CV018/07	Água e Floresta (AF)	Prefeitura Municipal de Altamira	Assistência Técnica e Extensão Rural em Atividades Florestais no Município de Altamira	PA	Municipal	312.951,00	17.413,00	330.364,00
2007	CV020/07	Sociedades Sustentáveis (SS)	Prefeitura Municipal de Itanhanga	Capacitação Especializada para Multiplicadores no Município de Itanhanga	MT	Municipal	192.684,00	7.200,00	199.884,00
2007	CV021/07	Água e Floresta (AF)	Prefeitura Municipal de Castanheira	Assistência Técnica e Extensão Rural Voltado para o Desenvolvimento de Práticas Sustentáveis no Município de Castanheira	MT	Municipal	535.419,00	16.880,00	552.299,00

