

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



**ANÁLISE CRÍTICA DOS DISCURSOS PRESENTES NOS  
DOCUMENTOS QUE DEFINEM A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO  
AMBIENTAL NO BRASIL**

**LEONARDO KAPLAN**

Rio de Janeiro  
2011

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

**ANÁLISE CRÍTICA DOS DISCURSOS PRESENTES NOS DOCUMENTOS QUE DEFINEM A POLÍTICA  
DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL**

Leonardo Kaplan

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 Bernardo Loureiro

Rio de Janeiro

2011

K17

Kaplan, Leonardo.

Análise crítica dos discursos presentes nos documentos que definem a política de educação ambiental no Brasil / Leonardo Kaplan. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

xi, 369f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

Orientador: Carlos Frederico Bernardo Loureiro.

1. Educação ambiental. 2. Análise crítica do discurso. 3. Políticas públicas. I. Loureiro, Carlos Frederico Bernardo II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

CDD: 363.7

**ANÁLISE CRÍTICA DOS DISCURSOS PRESENTES NOS DOCUMENTOS QUE DEFINEM A POLÍTICA  
DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL**

Leonardo Kaplan

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.

Banca Examinadora

---

Prof. Dr. Carlos Frederico Bernardo Loureiro – Orientador  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Prof. Dr. Roberto Leher  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Profa. Dra. Raquel Goulart Barreto  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro, 25 de março de 2011





**Universidade Federal do Rio de Janeiro**  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “Análise crítica dos discursos presentes nos documentos que definem a política de Educação Ambiental no Brasil”

Mestrando(a): **Leonardo Kaplan**

Orientado(a) pelo(a): **Prof. Dr. Carlos Frederico Bernardo Loureiro**

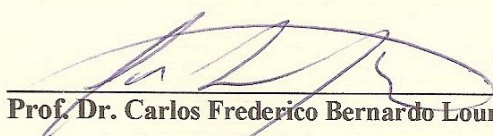
**E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de**

**MESTRE EM EDUCAÇÃO**

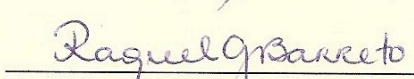
**Rio de Janeiro, 25 de março de 2011**

**Banca Examinadora:**

Presidente:

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Carlos Frederico Bernardo Loureiro**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Roberto Leher**

  
\_\_\_\_\_  
**Profª. Drª. Raquel Goulart Barreto**

## Dedicatórias

Nada é impossível de mudar  
(Bertold Brecht)

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.

E examinai, sobretudo, o que parece habitual.

Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural. Nada deve parecer impossível de mudar.

Há homens que lutam um dia, e são bons;

Há outros que lutam muitos dias, e são muito bons;

Há homens que lutam muitos anos, e são melhores;

Mas há os que lutam toda a vida, esses são os imprescindíveis!

(Bertold Brecht)

Podrán pasar mil años

Veras muchos caer

Pero si nos juntamos

No nos van a detener

(Ataque 77 – Donde las águilas se atreven)

A todos aqueles que não se entregam às dificuldades cotidianas que nos são colocadas e que, diariamente, contribuem, em seus locais de trabalho, estudo e atuação, para a organização, mobilização, aumento do nível de consciência coletiva e, sobretudo, para as lutas que nos permitam enfrentar e superar, coletivamente, os problemas sociais e ambientais resultantes das desigualdades geradas por um modo de organização social transitório, sócio-historicamente determinado e, portanto, passível de ser superado. Um novo modo de organização da sociedade mais justo para a maioria das pessoas e para o meio ambiente é possível, desejável e urgente!

## Agradecimentos

À minha mãe Marisa, ao meu pai Benjamin (*in memoriam*) e ao meu irmão Daniel por toda a compreensão, paciência, apoio e carinho ao longo de todos estes anos.

Aos meus amigos, amigas e contemporâneos dos tempos de (Centro Acadêmico da) Biologia UFRJ, Pedro Pinheiro “**Beavis**” Teixeira, Filipe **Alonso** de Camargo Rouefski, Rodrigo de Souza “**Bursa**” Martins, Rolf “**Batman**” Bateman Hippert Hatje, Marcelo “**Oompa Loompa**” Côrtes Silva, Nikolaos “**Pocahontas**” Dimitriadis, Alexandre Marques **Jaloto** Rego, Ana Caroline Paiva Gandara, Marcele Augusta Padilha Monteiro Rocha, Patrícia “**Patilene**” Rodrigues de Barros, Breno de Miranda Marques, Daniel de Berrêdo Viana, Bárbara de Oliveira Aguiar, Ana Luisa “**Analú**” Ulsig Leite, entre tantos outros e outras, por todas as Horas Felizes, Biosemanas, Bios na praia, Biologias, trotes, festas dos calouros e etc, por toda a amizade, pelas divertidas histórias que vão ficar na memória por muitos e muitos anos, pelas discussões, por terem me ensinado e aprendido junto comigo tantas coisas importantes, e, em especial, por todas as nossas históricas conquistas coletivas em prol do coletivo Bio UFRJ.

Aos meus ex-companheiros e companheiras de outras universidades no Movimento Estudantil de Biologia (MEBio) a quem aprendi a respeitar e que se tornaram verdadeiros amigos de militância, Ana Terra Braga, Lucimara “**Insana**” Marcelino, Caio Yamazaki “**Saravá**” Saravalle, Flávia “**Flavião**” Marques Ferrari, Juliano “**Xu**” Polidoro (USP), Juliana “**Julicka**” Lins Góes de Carvalho (UFV), Javan Tarsis Nunes Lopes (UFMG), Moisés Borges de Oliveira (PUC Betim) entre muitos outros de todo o Brasil, por todo o aprendizado, debates, embates, vitórias, derrotas e conquistas, por termos construído tantas coisas juntos em nossos locais de atuação e para o movimento estudantil.

Aos meus amigos, amigas e colegas de turma no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFRJ), Daniela Fabrini Valla, Diego Amoroso Roquette Gonzáles (os quais me acompanham desde a Biologia), Mariana Reis dos Santos, Paulo Bastos, Alice Coutinho da Trindade, Erika Souza Leme, Marta Cardoso Guedes, Luísa Azevedo Guedes, Ana Angelita Costa Neves da Rocha, por todo nosso amadurecimento ao longo desses anos, troca de angústias, apoio mútuo, orientações e tudo mais.

Aos meus companheiros, companheiras e camaradas de militância na Associação dos Pós-Graduandos (APG/UFRJ) e no Centro Cultural Antônio Carlos Carvalho (CeCAC) por tantos debates, discussões, reflexões, intervenções, estudos, consolidação de posições políticas, conquistas e trabalhos bem sucedidos em prol de uma universidade e de uma sociedade mais justa.

Ao Prof. Carlos Frederico Bernardo Loureiro por ter me apresentado, mesmo antes de nos conhecermos pessoalmente, uma perspectiva crítica, transformadora e emancipatória de Educação Ambiental, assim como por toda paciência durante a orientação, comprometimento, engajamento e seriedade em seu trabalho.

Aos meus companheiros e companheiras do Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade (LIEAS) pelo comprometimento e engajamento político, social e acadêmico com a defesa e consolidação da perspectiva crítica da Educação Ambiental, pelas

reflexões, análises, sugestões, orientações e colaborações coletivas nas produções que tem sido feitas pelo grupo.

Ao Prof. Roberto Leher por todos os ensinamentos nas disciplinas cursadas durante a graduação e pós-graduação, pelo companheirismo nas lutas dentro da universidade, por me auxiliar a elaborar o pré-projeto de mestrado e por aceitar fazer parte da banca da minha dissertação.

À Profa. Raquel Goulart Barreto, minha querida vizinha de rua, por ter me apresentado à Análise Crítica do Discurso, me auxiliar durante todo o percurso, pelas divertidas conversas e histórias, e por topar estar na minha banca.

À Profa. Isabel Gomes Rodrigues Martins pelas indicações e sugestões de leitura no campo da Análise Crítica do Discurso que contribuíram bastante para consolidar minhas escolhas teóricas e recortes para a dissertação.

Às professoras Márcia Serra Ferreira e Maria Margarida Pereira de Lima Gomes, que têm me acompanhado desde a Licenciatura em Ciências Biológicas e com as quais aprendi muito nos tempos de Projeto Fundação Biologia e nos dois anos de monitoria na Didática Especial e Prática de Ensino).

Aos professores e professoras do PPGE/UFRJ, dentre os quais Carmen Teresa Gabriel Anhorn, Mônica Pereira dos Santos e Libânia Nacif Xavier, com as quais cursei disciplinas e aprendi muito mais do que os textos ofereciam de subsídios teóricos.

Aos servidores técnico-administrativos do PPGE/UFRJ, Solange “Sol” Rosa de Araújo, Henrique Mallet de Lima Feitosa, Aline Lyra dos Santos e Lais Faria de Oliveira pelos cafezinhos, conversas, desabafos e por todas as informações, disposição em auxiliar, por todo apoio e suporte necessário para que esta e outras pesquisas pudesse e possam ser elaboradas.

Aos colegas, companheiros e companheiras da Faculdade de Educação, sobretudo, àqueles empenhados em lutar por melhores condições de ensino, pesquisa, extensão e trabalho, incluindo aí a atual diretora, Profa. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, e as integrantes do Centro Acadêmico de Pedagogia Paulo Freire (CAPed), Luiza Colombo e Iris Medeiros, com as quais tive o prazer de conviver, debater e aprender durante esses anos, inclusive nas inúmeras reuniões que tivemos.

À Profa. Maria Fernanda Santos Quintela da Costa Nunes, pela sua dedicação por melhores condições dentro da universidade (em suas gestões no Instituto de Biologia, e agora na decania do Centro de Ciências da Saúde) e pela defesa do meio ambiente em justa relação com as demandas sociais, sobretudo, em seu trabalho diário no Laboratório de Ecologia Aplicada (onde tive a oportunidade de trabalhar).

A todos meus queridos amigos, amigas e pessoas importantes que, por um lapso, não entraram aqui, mas certamente fazem parte de minha vida, de minha trajetória e de minha história ainda em construção.

## O Que Significa Isso?

(Arnaldo Antunes)

Perguntou pro professor  
Perguntou para o carteiro  
Perguntou para o doutor  
Perguntou pro mundo inteiro

Perguntou para a vizinha  
Perguntou para o porteiro  
E quando ficou sozinha  
Perguntou para o espelho

Refrão:

O que significa isso?  
O que significa isso?  
O que significa isso?  
O que significa isso?

O presidente preside  
O operário opera  
O médico medica  
O advogado advoga  
O cobrador cobra  
O procurador procura  
O motorista motora  
O costureiro costura

Refrão

Comentou com a sua mãe  
Que comentou com a mãe  
Da outra que contou para  
O seu pai que não sabia  
E perguntou pra sua tia

Refrão

O guarda guarda  
O jardineiro jardina  
O electricista eletriza  
O faxineiro faxina  
O engenheiro engenha  
O músico musica  
O cozinheiro cozinha  
O economista economiza

Refrão

## Resumo

Sob os referenciais teórico-metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético, da Educação Ambiental Crítica e da Análise Crítica do Discurso, são analisados os discursos oficiais e hegemônicos materializados nos documentos referentes às principais políticas federais do campo da Educação Ambiental: a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA – (lei nº 9.795/99), o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) e o Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais (ProFEA). A perspectiva assumida nessa pesquisa é de que há uma dialética entre discursos e estrutura social, não devendo, portanto, ser efetuada uma separação entre discurso e realidade, nem atribuído um peso de que os discursos, por si só, promovem mudanças sociais. Para apreender melhor os conceitos, pressupostos e ideias-chave destes discursos, outros textos, de autores do campo ou não, são também analisados de modo complementar, considerando a intertextualidade dos textos. Três tipos de análises foram realizadas: os discursos sobre o Estado e a sociedade civil; a concepção de crise socioambiental; o lugar da escola nestas políticas. Com a hegemonia da ideologia neoliberal contida no projeto político da Terceira Via, o Estado é tratado como parceiro estratégico e financiador de projetos de uma sociedade civil harmonicamente representada, sem indicações sobre sua natureza conflituosa em uma sociedade de classes. O diagnóstico de crise aponta, não para uma crise estrutural do capitalismo com implicações sociais e ambientais, mas para uma crise de valores éticos, morais e culturais, indicando a necessidade de ajustes e reformas no modelo de desenvolvimento sem objetivar a superação das relações sociais capitalistas, que determinam a expropriação do trabalho e da natureza. Por sua vez, nos discursos sobre o lugar da escola nas políticas de Educação Ambiental, há uma forte tendência à desescolarização da educação ambiental. São efetuados discursos em duas direções diferentes, mas coincidentes: ou afasta-se e secundariza-se tais práticas do contexto escolar, priorizando outros espaços ditos mais compatíveis com a prática educativa ambiental; ou, quando estas ações estão voltadas para as escolas, geralmente, entram de modo periférico, por meio de agentes externos à comunidade escolar (em geral, ONGs e empresas), não tocando em questões centrais para sua materialização no contexto escolar (organização curricular, gestão escolar, carga horária docente, projeto político-pedagógico da escola), requalificando, assim, o sentido de público por meio de parcerias público-privadas. As contradições observadas nos discursos são decorrentes das disputas teórico-políticas, epistemológicas ou ideológicas existentes tanto no campo quanto na própria sociedade. De modo geral, os discursos hegemônicos e oficiais analisados são expressão do contexto em que

tais políticas foram produzidas, ou seja, a reforma gerencial do Estado brasileiro, iniciada em meados dos anos 1990 e definida pelo projeto político neoliberal. Desta forma, o Estado é capaz de efetuar tanto a coerção quanto produzir e consolidar consensos e consentimentos que sustentam o modo de produção capitalista.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental; Análise Crítica do Discurso; Políticas Públicas Federais

## Abstract

Under the theoretical and methodological concerns of historical and dialectical materialism, Critical Environmental Education and Critical Discourse Analysis, at that work there were analyzed the hegemonic and official discourses materialized at documents of the main public policies of Environmental Education: the National Environmental Education Policy - PNEA - (Law No. 9.795/99), the National Environmental Education Program (ProNEA) and the National Training of Environmental Educators Program (ProFEA). The perspective in this research is that there is a dialectic between discourse and social structure, and therefore should not be made a separation between speech and reality, or assigned a weight of the speeches, by itself, promote social change. To better grasp the concepts, assumptions and key ideas of these discourses, other texts, from authors of the field or not, are also analyzed in a complementary manner, considering the intertextuality of texts. Three types of analyses were performed: the discourses on the State and civil society; the conception of socio-environmental crisis; the place that the school takes on these policies. With the hegemony of neoliberal ideology contained in the political project of the Third Way, the State is treated as a strategic partner and funder of projects of a harmonically represented civil society, without indicating about their conflictive nature in a class society. The diagnosis of crisis points, not a structural crisis of capitalism with social and environmental implications, but a crisis of ethical, moral and cultural values, suggesting the need for adjustments and reforms in the development model without aim the overcoming of capitalist social relations , which determine the expropriation of labor and of nature. In turn, at the discourses on the place of school environmental education policies, there is a strong tendency to unschooling environmental education. Speeches are made in two different but overlapping directions: or moves away and puts in second place such practices from school, prioritizing other spaces said more compatible with environmental educative practice; or, when these actions are directed to the schools, usually they enter peripherally, through agents outside the school community (in general, NGOs and companies), not touching on central issues to their materialization in the school context (curriculum, school management, teacher workload, political pedagogical project of the school ), requalifying thus the sense of the public through public-private partnerships. The contradictions viewed in the speeches are arising from the theoretical, political, ideological or epistemological disputes existing both in the field and in society itself. In general, the hegemonic and official discourses analyzed are an expression of the context in which such policies have been produced, ie, the managerial reform of the



Brazilian State, which began in mid-1990 and were defined by the neoliberal political project. Thus, the State is both able to perform coercion as to produce and consolidate consensus and consents that underpin the capitalist mode of production.

**Key words:** Environmental Education; Critical Discourse Analysis; Federal Public Policies

## Lista de siglas e abreviaturas

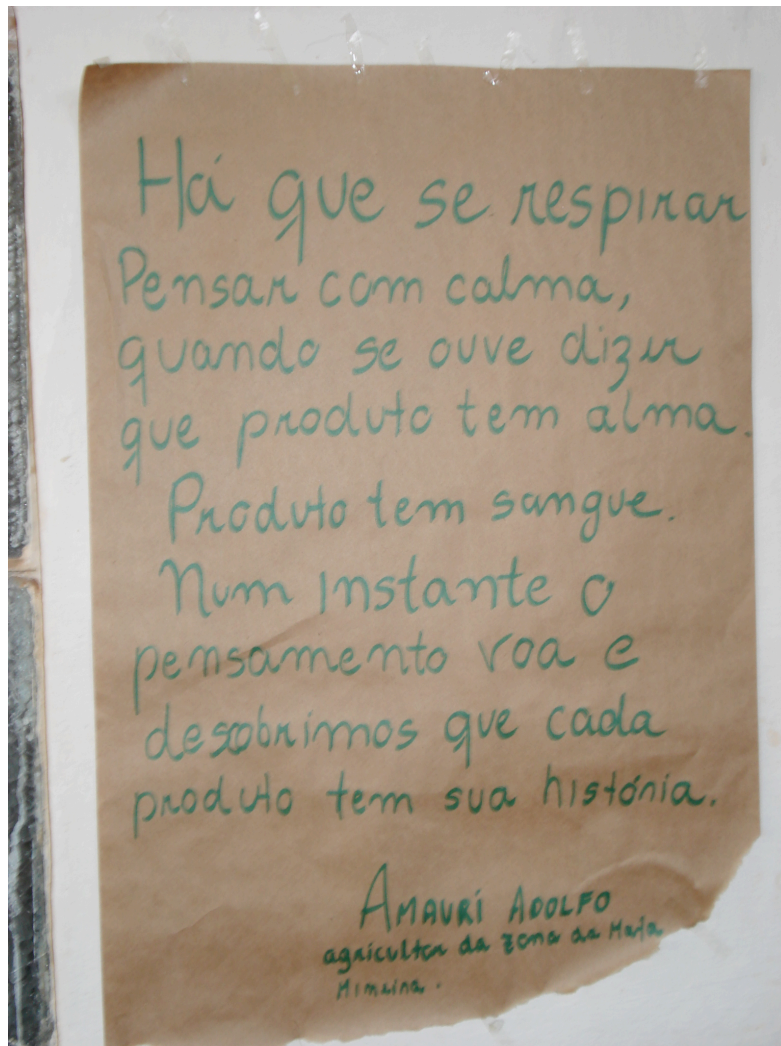
**ABI** – Associação Brasileira de Imprensa  
**ABONG** – Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais  
**ACD** - Análise Crítica do Discurso  
**AIEs** - Aparelhos Ideológicos de Estado  
**AREs** - Aparelhos Repressivos de Estado  
**ANDES-SN** – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior  
**ANPEd** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
**ANPPAS** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade  
**CA** - Centro Acadêmico  
**CABIO** - Centro Acadêmico de Biologia  
**CEPAL** – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe  
**CGEA/MEC** - Coordenação Geral de Educação Ambiental do Ministério de Educação  
**CIEA** - Comissão Intersetorial Estadual de Educação Ambiental  
**CNBB** – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil  
**CNE** - Conselho Nacional de Educação  
**COM-VIDAS** – Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida  
**CONAMA** - Conselho Nacional de Meio Ambiente  
**DEA/MMA** - Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente  
**DCE** - Diretório Central dos Estudantes  
**DDT** - Dicloro-Difenil-Tricloroetano  
**EA** - Educação Ambiental  
**FHC** - Fernando Henrique Cardoso  
**EBEM** - Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo  
**EBES** – Estado de Bem-Estar Social  
**ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino  
**EPEA** - Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental  
**ENEBIO** - Entidade Nacional dos Estudantes de Biologia  
**EUA** – Estados Unidos da América  
**FAO** - Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação  
**FMI** – Fundo Monetário Internacional  
**FNMA** - Fundo Nacional do Meio Ambiente  
**IBAMA** - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis  
**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
**LIEAS/UFRJ** - Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade  
**LSF** – Linguística Sistêmica Funcional  
**MAB** – Movimento dos Atingidos por Barragens  
**MARE** - Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado  
**MEBIO** - Movimento Estudantil de Biologia  
**MEC** - Ministério da Educação  
**MMA** - Ministério do Meio Ambiente  
**MST** – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
**NEAs/IBAMA** – Núcleos de Educação Ambiental  
**OAB** – Ordem dos Advogados do Brasil  
**OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
**OG/PNEA** - Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental  
**OIT** - Organização Internacional do Trabalho  
**OMS** - Organização Mundial da Saúde  
**ONG** - Organização Não-Governamental

**ONU** - Organização das Nações Unidas  
**OSCIPs** - Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público  
**OSs** - Organizações Sociais  
**PANACEA** - Plano Andino Amazônico de Educação e Comunicação Ambiental  
**PCNs** - Parâmetros Curriculares Nacionais  
**PIEA** – Programa Internacional de Educação Ambiental  
**PLACEA** - Programa Latinoamericano e Caribenho de Educação Ambiental  
**PNEA** - Política Nacional de Educação Ambiental  
**PNMA** – Política Nacional do Meio Ambiente  
**PNUD** – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
**PNUMA** - Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente  
**POSDR** - Partido Operário Social Democrata Russo  
**ProFEA** - Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais  
**ProNEA** - Programa Nacional de Educação Ambiental (2003)  
**PRONEA** - I Programa Nacional de Educação Ambiental (1994-1997)  
**PSDB** - Partido da Social Democracia Brasileira  
**PT** - Partido dos Trabalhadores  
**PV** – Partido Verde  
**REBEA** - Rede Brasileira de Educação Ambiental  
**RUPEA** - Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental  
**SBPC** – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência  
**SECAD/MEC** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
**SEMA** - Secretaria Especial do Meio Ambiente  
**SIBEA** – Sistema Brasileiro de Informação em Educação Ambiental  
**SINIMA** – Sistema Nacional de Informação sobre Meio Ambiente  
**SISNAMA** – Sistema Nacional do Meio Ambiente  
**TEASS** - Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global  
**UFRJ** - Universidade Federal do Rio de Janeiro  
**UN HABITAT** - Programa das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos  
**UNE** - União Nacional dos Estudantes  
**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
**UNICEF** - Fundo das Nações Unidas para a Infância  
**URSS** – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
CAPITALISMO, MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO: A GLOBALIZAÇÃO DA NATUREZA E A NATUREZA DA GLOBALIZAÇÃO .....	23
QUESTÕES AMBIENTAIS, O(S) MOVIMENTO(S) AMBIENTALISTA(S) E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	37
<b>1. PRESSUPOSTOS E REFERENCIAIS TEÓRICOS, METODOLÓGICOS, POLÍTICOS E EPISTEMOLÓGICOS.....</b>	<b>45</b>
1.1 MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E EDUCAÇÃO .....	46
1.1.1 Materialismo.....	47
1.1.2 Dialética.....	48
1.1.3 Materialismo histórico-dialético: teoria e método marxista.....	51
1.2 O MÉTODO DIALÉTICO E A PESQUISA NO CAMPO EDUCACIONAL .....	56
1.2.1 Educação (ambiental) crítica .....	56
1.2.2 Teorias do discurso e as pesquisas em educação.....	63
1.2.2.1 Análise Crítica do Discurso .....	65
1.2.2.2 A linguagem no capitalismo atual .....	70
1.3 OBJETIVOS E QUESTÕES DE FUNDO .....	72
<b>2. PONTOS DE CHEGADA DAS ANÁLISES .....</b>	<b>74</b>
2.1 ESTADO E SOCIEDADE CIVIL .....	74
2.1.1 Conceitos de Estado .....	76
2.1.2 (A crítica ao) Estado e a sociedade civil.....	82
2.1.3 O Estado no neoliberalismo e na Terceira Via e as políticas educacionais.....	85
2.2 IDEOLOGIA, HEGEMONIA E DISCURSO .....	98
2.2.1 O conceito de ideologia .....	99
2.2.1.1 Ideologia e marxismo: Marx, Engels, Lenin, Gramsci, Althusser e Thompson .....	103
2.2.1.2 Discurso e ideologia .....	120
2.2.2 O conceito de hegemonia: Lenin e Gramsci.....	125
2.2.2.1 Discurso e hegemonia.....	132
<b>3. AS POLÍTICAS PÚBLICAS FEDERAIS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....</b>	<b>135</b>
3.1 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DAS POLÍTICAS .....	135
3.2 CONFIGURAÇÕES TEXTUAIS EM JOGO: OS GÊNEROS DISCURSIVOS ANALISADOS .....	140
3.2.1 A categoria gênero do discurso .....	140
3.2.2 O gênero de discurso da lei .....	141
3.2.3 O gênero discursivo Programa de Estado.....	142
3.3 DOCUMENTOS INVESTIGADOS E JUSTIFICATIVAS PARA AS ESCOLHAS .....	143
3.3.1 A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) .....	143
3.3.2 O Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA).....	145
3.3.3 O Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais (ProFEA).....	145
<b>4. ANÁLISES DO DISCURSO OFICIAL E HEGEMÔNICO NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....</b>	<b>147</b>
4.1 ANÁLISE COM BASE NO CONTEXTO ESCOLAR: TENDÊNCIA DE UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DESESCOLARIZADA .....	148
4.2 DISCURSOS SOBRE ESTADO E SOCIEDADE CIVIL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EA .....	162
4.3 DISCURSO SOBRE A CRISE NAS POLÍTICAS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....	172
4.4 CARACTERIZANDO O DISCURSO HEGEMÔNICO DAS POLÍTICAS FEDERAIS DE EA.....	191
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>196</b>
<b>ANEXOS (PRONEA, PNEA, DECRETO Nº. 4.281/02 E PROFEA).....</b>	<b>210</b>

## Introdução



“Nenhum texto é uma ilha.”<sup>1</sup>  
(Norman Fairclough)

Para início de conversa, devo me apresentar, pois penso que as inquietações, as reflexões, os pensamentos e os pressupostos que me trouxeram até aqui devem ser explicitados. Uma obra só pode ser pensada a partir de seus autores. Nesse, como em muitos outros casos, foram inúmeras as contribuições e autorias, às quais sintetizo no presente trabalho. Em outras palavras, antes de dizer “o quê”, “porquê” e “como”, senti a necessidade de dizer “de quem” e “de onde” esse estudo parte. Talvez assim façam mais sentido as reflexões, as relações e as escolhas aqui apontadas, além das suas potencialidades e das suas próprias limitações.

Meu interesse pela Educação Ambiental vem desde o início da minha graduação. Minha formação foi dentro do Instituto de Biologia da Universidade Federal do Rio de

---

<sup>1</sup> Citado na “Apresentação”: Critical Discourse Analysis and Social Research, em Lancaster, Inglaterra, 2008 (Barreto, 2009, p. 11).

Janeiro (UFRJ), onde concluí a Licenciatura em Ciências Biológicas e o Bacharelado em Ecologia. Após ter entrado em contato com o campo por meio de uma palestra<sup>2</sup> e um minicurso<sup>3</sup> em uma semana acadêmica da Biologia (Biosemana 2003), passei a estar em contato constante com os que nele atuam.

Por indicações de uma educadora ambiental, Luciana Ribeiro, a qual se propôs me orientar nesse início de trajetória, iniciei leituras que me foram de grande valia. Autores como Reigota (1994), Diegues (2001) e Loureiro (2003, 2004, 2006) passaram a integrar meu repertório de leituras, permitindo que eu viesse a entender a especificidade e complexidade desse vocábulo e da questão ambiental. Enquanto me aprofundava nas leituras, desenvolvi um trabalho, que não chegou a ser concluído, elaborando um questionário que me permitisse fazer um diagnóstico ambiental dos moradores do condomínio onde resido. As respostas sobre as questões como as concepções de meio ambiente, as razões da importância atribuída ao meio ambiente e aos problemas ambientais, a identificação desses problemas, as medidas tomadas no sentido de minimizá-los e a transposição disso para a realidade, deram novos sentidos às leituras às quais me referi, bem como me estimularam a mergulhar mais ainda na área da Educação Ambiental.

Participei de alguns Congressos na área, que me mostraram ainda mais as vertentes desse campo. Em alguns eventos, cheguei a apresentar trabalhos sobre o histórico e os conceitos dentro da Educação Ambiental. O meu envolvimento com a Educação Ambiental influenciou na minha escolha por cursar a Licenciatura, no sentido de ampliar meu entendimento acerca de outras questões que atravessam o meio educacional. E foi também pensando em dar continuidade aos meus estudos, tentando ingressar no mestrado para pesquisar em Educação Ambiental, que continuei no curso de Biologia, ingressando e concluindo o bacharelado em Ecologia, área que embora distante da Educação Ambiental, me permitiria uma maior abertura para cursar disciplinas relacionadas à temática ambiental e à Educação. Nesse período, tive a oportunidade de ser, por dois anos, monitor das disciplinas Didática Especial das Ciências Biológicas I e II, o que me permitiu ter importantes reflexões sobre a formação de professores, em especial, de Ciências e Biologia, enquanto eu mesmo pude dar continuidade à minha formação na graduação da universidade, em contato mais direto com a ciência Ecologia, com outros paradigmas, campos conceituais e epistemológicos bastante diferentes das Ciências Humanas e Sociais.

---

<sup>2</sup> Educação Ambiental e Ecoturismo: uma integração necessária, com o educador ambiental André Micaldas.

<sup>3</sup> Ecoturismo: minimizando os impactos, oferecido por Izar Aximoff.

Devo destacar também que meu interesse pelas questões ambientais e educacionais não se deveu apenas à minha formação em sala de aula. Durante minha graduação, estive intensamente envolvido com o Centro Acadêmico de Biologia (CABio) e com o Movimento Estudantil da Biologia (MEBio). Ter participado ativamente de ambos foi de extrema importância para formular minhas concepções tanto sobre política, quanto sobre as questões educacionais e ambientais. Muitas dessas concepções foram sendo alteradas e amadurecidas ao longo dos anos. E é delas que parto. Assim, as justificativas para a definição destes como objetos da pesquisa estão intimamente relacionadas a reflexões, pensamentos, questionamentos, inquietações e críticas que carrego a partir da minha própria trajetória tanto no campo da Educação Ambiental (EA), quanto da militância política, a partir da experiência no Movimento Estudantil de Biologia (MEBio), o qual, guardadas as especificidades próprias da dinâmica do Movimento Estudantil, partilha semelhanças com outros movimentos ambientalistas, tais como o da EA.

Ter participado ativamente do CABio me fez compreender que, independentemente da nossa vontade individual, o ser humano é um ser político e social. Não há como adotarmos uma postura neutra diante do mundo, já que a omissão está sempre a serviço de algo, pois, não fazer nada para modificar colabora para manter a ordem instituída. Portanto, se queremos uma transformação na estrutura social e política, é necessário que atuemos nessa direção. É importante dizer que o CABio UFRJ desde o final dos anos 90 e início dos anos 2000 funciona em sistema de autogestão. No início, ainda havia eleições, quase sempre com chapa única e aberta. A última eleição realizada foi em 2004. No ano seguinte, ainda tentamos organizar uma eleição, porém, nenhuma chapa se inscreveu. Mesmo assim, muitos projetos continuavam a ser tocados com ampla participação estudantil.

No caso do MEBio, uma situação semelhante estava em curso. Em 1998, a Executiva Nacional dos Estudantes de Biologia foi extinta por conta de acusações quanto à corrupção. Entre 1999 e 2007, este movimento de área realizou Encontros sem que houvesse uma entidade formalizada. A proposta e a dinâmica dos Encontros, inclusive, seguia o lema parodiado de Carlos Rodrigues Brandão<sup>4</sup>:

Um Encontro não muda o mundo.  
Um Encontro muda pessoas.  
Pessoas mudam o mundo.

---

<sup>4</sup> O original é: “A Educação não muda o Mundo. A Educação muda as Pessoas. As Pessoas mudam o Mundo.” (Brandão, 2005a, p. 115, sic)

Em 2007, no entanto, após uma intensa disputa travada ao longo desses anos, foi refundada a Executiva, renomeada como Entidade Nacional dos Estudantes de Biologia (ENEBio). Participei ativamente desse processo.

A conjuntura do MEBio durante o período no qual estive participando ativamente estava marcada por debates em torno das estruturas e formas de organização de tal movimento, seja ao nível nacional, no regional ou mesmo ao nível local, de cada Centro Acadêmico (CA). Nesse sentido, muitas das discussões nas quais estive presente estavam associadas a críticas às estruturas e às entidades representativas como os partidos, os sindicatos, a União Nacional dos Estudantes (UNE), os Diretórios Centrais dos Estudantes (DCEs) e os Centros Acadêmicos (CAs), em grande medida responsabilizadas pelos baixos níveis de participação dos indivíduos nas decisões da esfera política, além de, muitas vezes, suas lideranças, de fato, não representarem os interesses e as demandas da base do respectivo movimento. A proposição, em contrapartida, apontava na direção de espaços de discussão e deliberação mais horizontais, que possibilitassem uma maior participação individual.

Por que contar esta história? Guardadas as devidas proporções, a crítica às entidades se assemelha às críticas feitas ao Estado, como se ambos fossem indisputáveis ou muito difíceis de serem modificados. É uma concepção um tanto essencializadora das entidades e do Estado, desconsiderando que tanto as entidades são construídas a cada gestão, quanto o Estado não é sinônimo e não se resume aos governos que o ocupam, muito embora as gestões e os governos cumpram um papel importante na direção das entidades e do Estado. As críticas, portanto, ao invés de serem direcionadas às entidades e ao Estado<sup>5</sup> em si, deveriam levar em conta os projetos políticos, as ações e os direcionamentos dados pelos grupos que os ocupam. Essa visão que critico não historiciza os processos sociais, tratando-os de modo essencializador (“bom”, “mau”, Estado “centralizador”, “autoritário” e “burocrático”).

De outro lado, a opção por espaços mais horizontais, neste caso, guarda semelhanças com a descentralização do papel do Estado a qual temos assistido nos dias de hoje com a transferência de responsabilidades estatais para a sociedade civil, tanto para a esfera

---

<sup>5</sup> Ao afirmar isso, é importante esclarecer que não tenho como projeto de sociedade a manutenção do Estado. Hoje em dia, no entanto, é necessário e estratégico se ter um Estado forte e que garanta direitos e políticas sociais de cunho universal à maioria da população. Feita essa ressalva, tenho acordo com a concepção marxista de que o executivo no Estado moderno trata-se de um comitê para gerir os negócios comuns da classe dominante, hoje, a burguesia (Marx e Engels, 2002, p. 42), tendo sido instituído como “solução provisória” para que os antagonismos entre as classes não devorassem a sociedade, conduzindo a uma “luta estéril” (Engels, 2006, p. 177). Muito pelo contrário, a perspectiva que defendo não é de cunho reformista, mas sim revolucionária, uma sociedade comunista, sem classes sociais, o que implica a tomada do poder e destruição do Estado, concomitante com a abolição das classes sociais enquanto níveis de organização da sociedade. Nessa direção, é necessário um modo de produção intermediário entre o capitalismo e o comunismo, o socialismo, no qual o Estado passa a ser controlado e servir aos interesses da maioria do povo, o proletariado.



individual (“cada um faz a sua parte”) quanto para grupos organizados, em grande parte, para as Organizações Não-Governamentais (ONGs) e empresas privadas. É importante diferenciar descentralização de desresponsabilização do Estado, visto que o mesmo continua sendo responsável e mediador dessas vias, mesmo que não o faça de modo centralizado. No segundo capítulo, abordo melhor essa questão do Estado e da sociedade civil.

No âmbito da Educação Ambiental, essa disputa se materializa na ocupação, em uma perspectiva reformista, que alguns grupos organizados têm buscado fazer de postos e instituições ligadas ao Estado e no investimento nas organizações da sociedade civil, atravessando ou não a esfera pública-estatal. Exemplos disso são as propostas de organização dos educadores ambientais em redes e a política pública de incentivo à formação de Coletivos Educadores. Um trabalho bastante interessante a respeito da discussão das redes na Educação Ambiental foi produzido por Labrea (2009). É um dos raros trabalhos, aliás, que agrega ao campo da Educação Ambiental as discussões do campo do discurso, sobretudo, da Análise do Discurso.

Por falar no campo do discurso, passei a me interessar por essa área também a partir de minha militância no Centro Acadêmico de Biologia (CABio) e no Movimento Estudantil de Biologia. As disputas políticas materializam-se no discurso, em grande parte sendo também disputas ideológicas. Por tal razão, quando se tratam de disputas entre projetos antagônicos, não é possível conciliá-los, a menos que pensemos em consensos artificiais. Nesse sentido, as “não-compreensões” que eu identificava nos embates no MEBio, entendo hoje como diferentes compreensões a partir das leituras também diferentes que todos fazemos *do e no* mundo. Essas leituras, que expressam, de alguma forma, os níveis de consciência dos indivíduos e as ideologias, muito pelo contrário, não estão fora desse movimento de tomada de consciência. A própria formulação discursiva de cada um apresenta relação inseparável da tomada de consciência, da posição social e das experiências de vida e de militância no Movimento Estudantil e/ou junto a outras formas de organização social (partidos, movimentos sociais, movimentos autogestionados, redes, sindicatos, ONGs, entre outras). Além disso, para essa minha trajetória foi fundamental eu ter assistido à defesa da dissertação de um amigo e ex-companheiro de CABio, na qual ele trabalhou com a Análise de Discurso, analisando a temática ambiental em um caderno de jornal (Abreu, 2007). Isso me permitiu entrar em contato com a área, inclusive com o autor do qual hoje me aproprio, Fairclough, também o referencial principal das teorias do discurso na dissertação que ele produziu. Mais pra frente, retomarei essa discussão sobre a Análise do Discurso.

Gostaria de apresentar, na sequência, a organização que segue o texto da dissertação. Depois de feita essa apresentação, relatando um pouco da minha trajetória e de como cheguei ao campo educacional e, especificamente, à Educação Ambiental, dando sentido às minhas inquietações e questões de pesquisa, prossigo nesta introdução contextualizando a pesquisa. Apresento algumas das relações existentes entre a questão ambiental e a Educação, incluindo seus agentes sociais, no contexto da globalização neoliberal dentro da fase atual do capitalismo, o capitalismo monopolista ou imperialismo. Assim, a trajetória histórica do movimento ambientalista e da Educação Ambiental, relatadas em seguida, podem ser compreendidas não de forma linear, consensuada e evolucionista, mas a partir das (im)possibilidades postas sócio-historicamente, dos projetos políticos e educacionais em disputa e encampados pelos diferentes grupos e das mudanças ocorridas nas esferas locais, regionais, nacionais e internacionais.

No primeiro capítulo, procuro explicitar os pressupostos e os referenciais teóricos, metodológicos, políticos e ideológicos nos quais me apoio. Considero isto relevante num cenário onde há uma grande superficialidade de inúmeros debates, o que acaba conduzindo ou a acusações e críticas pouco fundamentadas teórica e epistemologicamente, ou a consensos extremamente rasos e frágeis. Além disto, apresentar de onde partimos permite reconhecer as possibilidades e os limites da pesquisa de forma honesta e embasada.

O segundo capítulo é dedicado às políticas públicas federais de Educação Ambiental. Trago o contexto de produção dos documentos a serem analisados e busco apreender as diferentes configurações textuais dos mesmos, fatores que têm implicações marcantes para as análises dos discursos. Apresento cada política e justifico sua relevância para o recorte feito aqui.

No terceiro capítulo, o pano de fundo, os pontos de chegada das análises são então indicados e as categorias analíticas trabalhadas. É a partir destas categorias que os discursos dos documentos das políticas são analisados, é onde as análises desembocam, em cima de algumas polêmicas pouco aprofundadas no campo da Educação Ambiental, mas que demarcam divergências entre o discurso hegemônico e oficial e o discurso não-hegemônico. Penso que o resgate destas categorias e conceitos auxilia na compreensão dos diferentes sentidos em disputa que têm sido sócio-historicamente mobilizados, imprimidos e disputados em torno dos mesmos. Além de evidenciar tais diferenças e disputas, ajudando a romper com frágeis, fáceis e falsos consensos, isso permite que cada um possa se posicionar com maior clareza diante das posições expostas.

Por fim, no quarto e último capítulo, apresento as análises dos discursos que fiz. Os discursos dos documentos são analisados a partir de recortes previamente definidos em cima de temas estratégicos para a definição do rumo das políticas públicas de Educação Ambiental. Vão de questões mais gerais e amplas, como o discurso sobre a crise socioambiental, passando pelo papel do Estado, até chegar a um tema mais específico como o lugar e as concepções de escola nos discursos analisados. As análises foram feitas com base em alguns trabalhos enviados a eventos acadêmicos e, posteriormente, ampliadas. A apresentação segue a ordem em que foram produzidas, indo do mais específico ao mais geral. Ao final, indico relações entre os discursos investigados e estabeleço algumas considerações mais gerais sobre o discurso oficial e hegemônico do campo da Educação Ambiental partindo das análises realizadas.

### **Capitalismo, meio ambiente e educação: a globalização da natureza e a natureza da globalização**

A questão ambiental é, hoje em dia, mais do que fora em outras épocas, essencial dentro do cenário sócio-político mundial. As discussões travadas acerca das relações sociais desigualmente estabelecidas, que culminam com o esgotamento dos recursos naturais, inserem-se direta ou indiretamente no âmbito das instituições educacionais, por tratarem de um tema estratégico para o futuro do planeta. Isso, além de situar a questão ambiental como um problema fundamental, também é fruto de grande preocupação, pois faltam, na maioria dos casos, discussões que incorporem reflexões epistemológicas e teórico-políticas, que deem sentido a essas atividades.

O movimento ambientalista, bastante em voga na sociedade atual, especialmente após as décadas de 1960 e 70, apesar de estar caracterizado desta maneira homogeneizadora como *um* movimento, apresenta em sua composição diversos grupos com interesses bastante variados. Olhando mais a fundo para ele, podemos encontrar desde posturas anti-humanistas, ecocêntricas<sup>6</sup> e individualistas, a concepções mais coletivistas e racionalistas, evidenciando uma gama de correntes políticas diferentes – fundamentalistas<sup>7</sup>, ecossocialistas<sup>8</sup>,

---

<sup>6</sup> Linha política e filosófica, também conhecida como biocêntrica, desenvolvida por Aldo Leopold em contraposição ao antropocentrismo, afirma que todas as espécies, incluindo os seres humanos, são produto de um longo processo evolutivo e são interligados em seus processos de vida.

<sup>7</sup> Adeptos da chamada Ecologia Profunda (*Deep Ecology*), propõem uma visão ecocêntrica, não-humanista, não-antropocêntrica, afirmando que “a espécie humana é apenas uma forma de vida dentre as demais e, portanto, sem mais direitos se ameaçarem outras criaturas vivas” (Herculano, 1992).

<sup>8</sup> Também denominados eco-marxistas ou ecologistas populares (em alguns casos, já que nem todos os que se denominam ecologistas populares são, de fato, socialistas), afirmam que a expansão do capitalismo é a causa da

compatibilistas<sup>9</sup>, zeristas<sup>10</sup>, verdes<sup>11</sup> (Herculano, *in*: Goldenberg, 1992 *apud* Loureiro, 2003, p. 17), correntes que se apóiam no marxismo<sup>12</sup>, aqueles que se autoproclamam pacifistas<sup>13</sup>, os humanistas<sup>14</sup>, os anarquistas<sup>15</sup> e, mais atualmente, os neoliberais. Uma tendência que tem ganhado destaque recentemente é a eco-cientificista, apostando, sobretudo, na “modernização ecológica”. Segundo Blowers (1997 *apud* Acselrad, 2002, p. 1), a noção de “modernização ecológica” corresponde ao “processo pelo qual as instituições políticas internalizam preocupações ecológicas no propósito de conciliar o crescimento econômico com a resolução dos problemas ambientais, dando-se ênfase à adaptação tecnológica, à celebração da economia de mercado, à crença na colaboração e no consenso”. Esta tendência pode ser evidenciada em recente artigo da atual ministra do Meio Ambiente, Izabella Teixeira, segundo a qual, neste momento, “começamos a realizar a transição de um capitalismo intensivo em recursos naturais para um capitalismo intensivo em conhecimento e tecnologia” (Teixeira, 2010).

---

desigualdade social, gerando pobreza, guerras, assim como resultando na degradação ambiental, por meio da globalização e do imperialismo, sob a liderança dos Estados e instituições transnacionais. Dessa forma, “partem do pressuposto de que os problemas ambientais são decorrentes da organização social e do modo de produção capitalista, que tomam os recursos naturais (matéria-prima) e humanos (trabalho) como bens passíveis de apropriação e exploração à exaustão pelo capital, visando a maximização do investimento”, oferecendo “como perspectiva, o controle social da Sociedade ou do Estado democrático sobre o Mercado. Vislumbra-se aqui, com nitidez, um agudo conflito polarizando a tendência eco-capitalista que deseja efetuar a completa privatização da natureza, contra a tendência eco-socialista, que deseja consolidar a natureza como um patrimônio público e coletivo” (Layrargues, 2003a, p. 64). Em sua maioria, os ecossocialistas defendem o desmantelamento do capitalismo e do Estado, com foco na propriedade coletiva dos meios de produção pelos produtores associados livremente e restauração do bem comum. Para maior aprofundamento, vale a leitura de Löwy (2005).

<sup>9</sup> Aqueles que advogam a possibilidade de se compatibilizar o modelo de desenvolvimento econômico adotado com a redução dos impactos ao meio ambiente, efetuando tal desenvolvimento econômico concomitantemente com a proteção ambiental, sendo menos prejudicial prevenir do que remediar (Layrargues, 2003a, p. 61).

<sup>10</sup> Movimento inspirado no grupo Crescimento Populacional Zero, proposto por Paul Ralph Ehrlich, em 1968, que “propõe o movimento de crescimento populacional zero como única forma de evitar a degradação ambiental causada pelas altas taxas demográficas, que teriam o efeito de uma verdadeira bomba” (Herculano, 1992).

<sup>11</sup> Conforme Herculano (1992), os verdes ou ecologistas sociais, de “inspiração anarquista”, “surgem na Alemanha como um antipartido, em 1983, em campanha eleitoral. A bandeira verde é a da descentralização, do não-consumo (uma vez que o consumo é uma compensação que buscamos para nosso trabalho alienado), o ativismo, o pacifismo, a distribuição do trabalho além da distribuição das riquezas, a Ética, criticando tanto o capitalismo quanto o comunismo, como igualmente culpados pelo industrialismo, pelo produtivismo economicista, pela presença tentacular de um complexo industrial-militar ceifador de vidas e degradador da natureza”. O lema do Partido Verde alemão passou a ser “não somos nem esquerda nem direita, estamos à frente”. Este foi quase literalmente reproduzido pelo Partido Verde brasileiro, quando afirmam: “A grande diferença da proposta verde é que não procura dividir o mundo entre explorados e exploradores, porque estamos todos no mesmo barco. Nem à direita nem à esquerda, estamos à frente...” (PV, 1986, p. 29 *apud* Loureiro, 2003, p. 65). A inspiração anarquista fica muito mais no discurso do que nas práticas, já que os próprios anarquistas mais combativos lutam contra o Estado, não formam partido, e assumem uma posição ao lado dos explorados.

<sup>12</sup> Como Marx, Gramsci, Gorz, Goldsmith, Smith, O’Connor, Pepper, Marcuse, Bahro, Dumont (Loureiro, 2003, p. 17), Foster, Chesnais, Löwy e outros.

<sup>13</sup> Como Gahndi e Luther King (*ibidem*).

<sup>14</sup> Como Schweitzer e Dubos (*ibidem*).

<sup>15</sup> Como Bookchin e Proudhon (*ibidem*).

Em suma, há diversos pontos de contato entre tais correntes e, no fundamental, existem diferentes perspectivas que são apologéticas à ordem do capital (mesmo quando apresentam críticas mais pontuais, em aspectos secundários) e outras que são radicalmente críticas ao modo de produção capitalista. No campo do pensamento crítico, a perspectiva socialista (ou ecossocialista como alguns a especificam) combate os problemas ambientais dentro do modo de produção capitalista por considerar que "pela sua dinâmica expansionista, o capital põe em perigo ou destrói as suas próprias condições, a começar pelo meio ambiente natural" (Löwy, 2005, p. 44). Assim, "o socialismo e a ecologia (...) têm objetivos comuns, que implicam questionar a autonomização da economia, do reino da quantificação, da produção como um objetivo em si mesmo, da ditadura do dinheiro, da redução do universo social ao cálculo das margens da rentabilidade e às necessidades da acumulação do capital", considerando que tanto a ecologia quanto o socialismo "pedem valores qualitativos: o valor de uso, a satisfação das necessidades, a igualdade social para uns, a preservação da natureza, o equilíbrio ecológico, para outros" (ibidem). Por conta dessas diferentes orientações no plano ideológico, torna-se um equívoco quando é atribuída a caracterização do ambientalismo como sendo um bloco monolítico e idealizado (Loureiro, 2003, p. 18). Essas categorizações ajudam no entendimento de que diferentes classes, frações de classe, grupos sociais, e, portanto, diferentes interesses estão em disputa dentro de tal movimento.

Esta abordagem crítica da questão ambiental à qual me filio, pontuando-na como resultante de um contexto sócio-histórico, contribui para uma compreensão mais articulada do debate sobre o padrão civilizatório que se quer estabelecer, entendendo que a educação pode vir a ter uma importante função emancipatória. Isso nos obriga a não olhar para os assuntos do presente de modo atemporal, mas situá-los sócio-historicamente, projetando um futuro a partir desse panorama, com vistas à transformação da realidade. Assim, considero ser necessário compreendermos a educação "em termos concretos, ou seja, inserida no processo global de produção da existência humana, enquanto prática social determinada materialmente" (Saviani, 2005, p. 15), sob pena de cairmos em asserções e chegarmos a proposições afastadas da realidade sócio-histórica, parecidas com delírios, por mais instigantes que estes o sejam. O mesmo vale para a temática ambiental, para a qual devemos voltar o olhar não de modo isolado e fragmentado, mas enquanto um dos aspectos que podem ser evidenciados, sobretudo, com a atual crise estrutural do capitalismo, trazendo à tona essa dimensão ambiental, a face visível, "a ponta do iceberg" de uma crise maior: a civilizatória (Quintas, 2006, p. 287-288).

A segunda parte do título desta seção tomei emprestada do título do excelente livro de Carlos Walter Porto-Gonçalves (2006a). Este autor baseia-se na noção de sistema-mundo<sup>16</sup>, conceito atribuído ao padrão de poder sob o qual o mundo passou a ser governado a partir de 1492, com as Grandes Navegações rumo às Américas e então divide o processo de globalização em quatro períodos históricos ou etapas<sup>17</sup>, iniciando-se no final do século XV e culminando na globalização neoliberal dos dias atuais. O próprio autor reconhece que “nomear e colocar marcos não são operações ingênuas, ao contrário, são operações interessadas” e ressalta que o ideário da modernidade, que ainda hoje está estabelecido, surgiu no século XVIII na subprovíncia norte-ocidental europeia, não sendo possível entender “seu modo de ver, pensar e agir como atópico, como se fora de lugar-nenhum e, assim, universal” (Porto-Gonçalves, 2006b, p. 16). A partir dessas noções, ele então afirma que estamos diante de um sistema-mundo moderno-colonial, pois trata-se de um mundo cada vez mais interdependente – sistema-mundo –, cuja interdependência é forjada sob relações hierárquicas de poder – moderno-colonial (idem, 2006a, p. 25). A divisão internacional do trabalho é expressão do capitalismo enquanto sistema mundial, que não tende à unificação no sentido de promover uma integração harmônica, pois integra as partes de modo desigual e polarizado, levando à pauperização e à acumulação de riquezas (Leher, 1998, p. 125).

Essa divisão entre os países do mundo, com diferentes papéis atribuídos a eles, por exemplo, na geopolítica e na economia, é decorrente de uma etapa do modo de produção capitalista, o imperialismo. Nas palavras de Lenin (2008, p. 89), esta etapa ou fase superior do capitalismo, o imperialismo, "surgiu como desenvolvimento e continuação direta das características fundamentais do capitalismo em geral". Como traços fundamentais desta fase monopolista do capitalismo<sup>18</sup>, ele destaca: (1) "a concentração da produção e do capital levada a um grau tão elevado de desenvolvimento que criou monopólios, os quais desempenham papel decisivo na vida econômica"; (2) "a fusão do capital bancário com o capital industrial e

---

<sup>16</sup> Elaborada por Immanuel Wallerstein e Anibal Quijano.

<sup>17</sup> (1) o colonialismo e a implantação da moderno-colonialidade, dos séculos XV-XVI ao século XVIII, vindo até hoje; (2) o capitalismo fossilista e o imperialismo, do século XVIII ao início do século XX, chegando aos dias atuais; (3) o capitalismo de Estado fossilista fordista, de 1930 aos anos de 1960/70, chegando até hoje; (4) a globalização neoliberal ou período técnico-científico-informacional, iniciado nos anos de 1960 e ainda vivenciado hoje (Porto-Gonçalves, 2006, p. 23)

<sup>18</sup> Este caráter monopolista, segundo Lenin (2008, p. 89), manifesta "traços da época de transição do capitalismo para uma estrutura econômica e social mais elevada", chegando "a um determinado grau, muito elevado, do seu desenvolvimento, quando algumas das características fundamentais do capitalismo começaram a transformar-se na sua antítese". Nesse caso, a substituição da livre concorrência (característica fundamental do capitalismo e da produção mercantil em geral) pelos monopólios capitalistas (o contrário da livre concorrência), "criando a grande produção, eliminando a pequena, substituindo a grande produção por outra ainda maior, e concentrando a produção e o capital" e fundindo esse capital industrial com o capital de grandes bancos, não elimina a livre concorrência, mas os monopólios que derivam da livre concorrência "existem acima e ao lado dela, engendrando assim contradições e conflitos de interesses particularmente agudos e intensos".

a criação, baseada nesse capital financeiro, da oligarquia financeira"; (3) "a exportação de capitais, diferentemente da exportação de mercadorias, adquire uma importância particularmente grande"; (4) "a formação de associações internacionais monopolistas de capitalistas, que partilham o mundo entre si"; (5) "o termo da partilha territorial do mundo entre as potências capitalistas mais importantes" (ibidem, p. 90). Nesta obra, muito além das afirmações que faz, Lenin as embasa mediante investigações e dados que apresenta, por exemplo, comparando as principais regiões econômicas do mundo em termos de área, população, meios de comunicação, comércio e indústria ou fazendo um estudo mais centrado na realidade da Rússia (dados sobre os principais grupos de bancos, entre outros). Muito embora alguns aspectos do início do século XX se apresentem de forma diferente nos dias atuais, bem como haja outros elementos novos que merecem ser considerados, no fundamental, considero que ainda é extremamente atual a teoria leninista do imperialismo corresponder a esta fase do capitalismo contemporâneo.

Partindo dessa configuração política e econômica e da relação assimétrica nas relações sociais e de poder é que devemos olhar para a chamada globalização. Não podemos desprezar, portanto, que apesar da pretensa e difundida ideia da globalização como um conceito estabelecido, remetendo a conjunto, integração, totalidade, esta se apresenta como uma ideologia, pois "expressa posições e interesses de forças econômicas extremamente poderosas e vem comandando intensa luta ideológica – luta essa que passa pela mídia e pela universidade – para se tornar dominante mundo afora" (Limoeiro-Cardoso, 1999, p. 98). Assim sendo, a globalização opera como uma necessária estratégia para o processo de mundialização do capital, mediante suas crescentes acumulação e expansão (Loureiro, 2009, p. 4), atuando por mecanismos de coerção e de consenso, impondo sua naturalização ou naturalizando sua imposição, qual seja, de modos mais explícitos ou implícitos (ideológicos). Portanto, não podemos falar de uma globalização em abstrato (ou ainda de várias globalizações, como alguns autores indicam, fazendo diluir suas tendências fundamentais), mas de uma globalização imperialista ou de um imperialismo globalizante<sup>19</sup>.

Aliás, o principal motivo que tem sido evocado para justificar as reformas educacionais, no Brasil, desde os anos 90, é a globalização, sendo esta assumida como um fato, dada na realidade, tanto por aqueles que a veem com bons olhos, quanto por alguns de

---

<sup>19</sup> Para um debate mais aprofundado a respeito das relações entre o imperialismo e a globalização, alguns autores, com diferentes posições teóricas, como Ianni, Cano, Marques, Miglioli e Moraes escreveram breves artigos no debate proposto no número 3 da revista *Crítica Marxista*, disponíveis em [http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/3\\_Debate.pdf](http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/3_Debate.pdf). Além disso, recomendo a leitura do recente livro de Virginia Fontes, *O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história*, sintetizado em artigo (Fontes, 2010).

seus críticos (Leher, 1998, p. 118). É fácil entender o porquê disso. A ideologia da globalização ofusca o problema real da crise ser estrutural do capitalismo, deslocando a discussão para outras frentes, de modo a não permitir críticas e alternativas reais ao capitalismo. Além disso, “a globalização é sempre evocada porque é a ideologia mais abrangente para justificar a *inevitabilidade* das reformas estruturais de feição neoliberal” (ibidem, p. 119, grifo do autor).

Mas, por que falar da globalização em um trabalho que se propõe a tratar de educação ambiental? Pode parecer uma preocupação meramente formal toda essa discussão. No entanto, conforme nos aponta Loureiro (2003, p. 79), “a globalização é uma categoria recorrente nos discursos e nas preocupações dos ambientalistas”, sendo identificada tanto como “um processo econômico opressor”, “de modo dinâmico e conflituoso”, ou ainda, relacionado “à desmobilização social em função das comodidades informacionais”. É devido a isto que podemos entender o aparente paradoxo de vivermos em um período em que o meio ambiente entrou definitivamente na agenda política e nos meios de comunicação e, ao mesmo tempo, a degradação ambiental ser mais acentuada que em outros tempos (Porto-Gonçalves, 2006b, p. 26).

Por sua vez, a educação também figura na agenda política seja dos países imperialistas como dos subordinados aos interesses imperialistas, tanto a partir dos interesses das frações burguesas locais, como da expressão da correlação de forças e de interesses com os interesses das classes dominantes dos países imperialistas. Essa onda do discurso em prol da educação deve ser analisada a partir da configuração das relações sociais e de poder político e econômico que estão em jogo dentro da atual fase do capitalismo, sobretudo sendo incorporada pela agenda neoliberal. Devemos buscar compreender o que está em jogo quando diferentes grupos sociais se apropriam do discurso em favor da educação. Na agenda atual, a educação é considerada o elemento estratégico para a realização das promessas da democracia liberal (Leher, 1998, p. 122). É nesse sentido que são incorporados alguns dos novos conteúdos e das novas funções, reforçando a tese da educação como aparelho de hegemonia (ibidem, p. 129), sendo esta radicalmente modificada, tornando-se cada vez menos politécnica e cada vez mais instrumental, com os conteúdos sendo fortemente carregados de ideologias e o debate educacional atravessado em grande parte por interesses mercantis (ibidem, p. 130).

Cada vez mais o ideário republicano de que a educação deve possuir objetivos comuns e garantir igual qualidade para todos são mais silenciados e abandonados, dando lugar a uma segmentação imposta pelo mercado (ibidem, p. 131), denotando o caráter classista da educação nos marcos capitalistas. Portanto, afirmar que estão “todos pela educação” é



silenciar as disputas ideológicas e políticas em processo. Os projetos não caminham em uma mesma direção. Não dá pra dizer que os projetos de educação de sindicatos de professores e associações docentes ou de movimentos sociais como o MST são compatíveis com a agenda dos organismos multilaterais como o Banco Mundial.

Aliás, é importante levarmos em consideração que a redefinição dos sistemas educacionais está situada hoje no bojo das reformas estruturais encaminhadas, sobretudo, pelo Banco Mundial, o “ministério mundial da educação dos países periféricos” (Leher, 1999, p. 19). A partir da saída dos Estados Unidos da UNESCO, em 1984, o Banco Mundial tem assumido a supremacia na área da educação. Com a crise da dívida externa, em 1982, os países da América Latina tornam-se reféns do aval do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial e tal aval somente poderia ser obtido com a adesão incondicional às “reformas de ajuste estrutural” encaminhadas por esses organismos multilaterais. Desde então, está em curso uma política de uniformização dos sistemas de ensino destes países com foco nos seguintes eixos: ensino elementar, reforma curricular, avaliação centralizada, uso intensivo de tecnologias educacionais, dissociação do ensino profissional do ensino propedêutico e diferenciação das instituições de ensino superior, rompendo com o “modelo europeu de educação”, denominação do próprio Banco Mundial (Leher, 2001, p. 52).

Passando agora à questão ambiental, de modo geral, podemos agrupar em duas grandes tendências as leituras e proposições acerca da crise socioambiental (Quintas, 2006, p. 287). Afinal, trata-se de uma crise ambiental ou uma crise civilizatória-societária?

A primeira reúne perspectivas mitigadoras e de cunho reformista que apostam que é possível a revisão do estado de crise, aperfeiçoando-se o atual modelo de desenvolvimento, no sentido de torná-lo sustentável, sem que seus fundamentos sejam alterados. O foco nesta tendência, além da adoção de tecnologias ecologicamente adequadas, são mudanças de comportamentos, culturais e/ou éticas dos indivíduos. Dito de outra maneira, são diferentes perspectivas que têm em comum a ideia de que é possível superar a crise socioambiental dentro dos marcos do capitalismo, por meio de ajustes e reformas. Aliado a isto, ora se vincula um forte determinismo ambiental<sup>20</sup> (condições climáticas, geográficas, geológicas ou biológicas), propagado como as “causas naturais” dos problemas ambientais. Trata-se de um uso do darwinismo social, isto é, uma tentativa de aplicar-se a teoria da seleção natural de

---

<sup>20</sup> Importante diferenciar determinismo de determinação. Determinismo vem no sentido de que para tudo o que acontece há condições tais que nada de diferente poderia ocorrer, uma visão reducionista e fatalista. Uma determinação, por sua vez, indica que os resultados futuros de um processo são decorrentes de mediações múltiplas que conformam relações e processos que, por sua vez, estabelecem condições prévias ao acontecimento dos mesmos. Uma determinação não é única nem pode ser entendida fora dos processos e fenômenos.

Charles Darwin às sociedades humanas, de modo que os grupos sociais ou indivíduos mais bem adaptados ou mais aptos, levando-se em conta parâmetros essencialmente biológicos (genotípicos e fenotípicos, sem incluir aspectos e determinantes sócio-históricos, políticos e econômicos), teriam maiores chances de sobrevivência, naturalizando e individualizando, portanto, as mortes dos mais vulneráveis socialmente. Um bom exemplo desse discurso é a reportagem publicada no jornal *O Globo*, em 21 de dezembro de 2010, com o título “2010, o ano selvagem”, segundo a qual

Este foi o ano em que a Terra deu o troco<sup>21</sup>. Terremotos, ondas de calor e frio extremos, enchentes, vulcões, supertufões, desmoronamentos e secas<sup>22</sup> mataram pelo menos 260 mil pessoas em 2010 – ano mais letal<sup>23</sup> em uma geração, mostra levantamento da AP [Associated Press]. Os desastres naturais mataram mais em 2010 do que os ataques terroristas dos últimos 40 anos combinados<sup>24</sup> (...) Segundo cientistas e especialistas em desastres naturais, o ser humano deve culpar a si mesmo, e não a natureza, na maioria dos casos. Construções precárias conspiraram para tornar terremotos mais letais do que deveriam. Mais pessoas vivem hoje na pobreza em construções vulneráveis de cidades superpovoadas. Isso significa que, quando a terra treme, um rio transborda ou uma grande tempestade acontece, mais gente morre. – Desastres geológicos, como terremotos, são fenômenos regulares. Todas as mudanças são causadas pelo homem – disse Andreas Schraft, vice-presidente de análise de risco de catástrofes da seguradora Swiss Re. (...) – É um tipo de suicídio. Construimos casas que nos matam (em terremotos), erguemos habitações em áreas de inundações e depois nos afogamos – argumenta Roger Bilham, professor de Geologia da Universidade de Colorado. – É nossa culpa não prever tais coisas, que são a Terra fazendo o que ela faz.

Como vemos, fortalecido pelo discurso técnico de “autoridades” no assunto<sup>25</sup>, quando aparece o agenciamento humano, o homem é um homem genérico, abstrato, como se não estivesse social, cultural e historicamente situado e dentro de um modo de organização social

---

<sup>21</sup> Corriqueiramente usado no dia-a-dia, quase sempre inconsciente e involuntariamente, é mais um termo próprio da esfera econômica-mercantil. Não por acaso, a reportagem alerta para os custos dos desastres naturais, informando que eles teriam causado prejuízos de US\$ 222 bilhões em 2010, segundo a seguradora Swiss Re. “É um pouco mais que o normal mas ainda assim não é um recorde porque muitos deles atingiram regiões pobres, como o Haiti”, quase um alívio, imagino.

<sup>22</sup> Os eventos citados foram os terremotos no Haiti, Chile, Turquia, China e Indonésia; inundações em 59 países, citando-se Paquistão, China, Itália, Índia, Colômbia e Chade; o supertufão Megi nas Filipinas e parte da China; nevascas nos EUA, Rússia e China; o calor intenso (um dos anos mais quentes junto com 1998 e 2005, segundo a Organização Meteorológica Mundial, com média de 14,74° C até outubro, um pouco acima do recorde anterior de 2005, e com o pico recorde para uma região habitada de 54° C no Paquistão); erupção vulcânica na Islândia; tornado em Nova Iorque; na Indonésia, em apenas 24 h, ocorreu um terremoto de grande intensidade, “uma tsunami que matou 500 pessoas e a erupção de um vulcão que provocou a fuga de outras 390 mil”. A forma de relatar estes eventos faz parecer incontestável o discurso de desastres naturais e/ou provocados pela humanidade em geral.

<sup>23</sup> Segundo a própria reportagem, a título de comparação, em 2009 foram 15 mil mortes.

<sup>24</sup> Teriam totalizado 115 mil entre 1968 e 2009, segundo o Departamento de Estado dos EUA e o Laboratório Nacional Lawrence Livermore, fontes da matéria do jornal.

<sup>25</sup> A reportagem, ainda por cima, foi publicada na sessão de *Ciência* do jornal, o que a desvincula ainda mais das questões políticas e sociais por conta da concepção positivista de ciência.

particular<sup>26</sup>. Aqui se fortalece a tese de que “estamos todos no mesmo barco”. Metáfora que também circula entre os educadores ambientais. Layrargues (2002a, pp. 12-13) indica a criação da metáfora da “Espaçonave Terra” na qual

todos os seres humanos se encontrariam no mesmo barco, com suprimentos limitados, ou seja, com o *Nosso Futuro Comum* como destino final, conforme ressaltou propositalmente a Comissão Brundtland no título do seu relatório (...) que não por acaso se tornou o slogan da propaganda ideológica dominante mais difundido na década de 90. E portanto, deveríamos nos preocupar com uma ação comum. Todo problema situado no terreno dos conflitos sociais passa a ocupar um espaço marginal na agenda política. Nessa ótica, não são mais os efeitos colaterais do capitalismo expansionista que tanto desestrutura a organização social como a ecológica, que estão na raiz da crise ambiental. (...) Essa estratégia prioriza a visibilidade da pauta dos problemas ambientais globais e futuros em detrimento dos problemas ambientais locais e presentes, porque é no espaço global e no tempo futuro que os sujeitos históricos se diluem, e enfim, todos podem se identificar como “parceiros” num presente com um destino comum, como responsáveis e vítimas, e portanto, como “sujeitos ocultos” de um modo absolutamente homogêneo. A figura do “homem abstrato” que tanto é vítima como causador da crise ambiental, permite que se omita as causas primeiras da crise ambiental, e de imediato, soluções que poderiam ser apresentadas no âmbito do coletivo e da política, estruturam-se no âmbito do indivíduo e da técnica: agora, o que importa é conhecer o funcionamento dos sistemas ecológicos para saber como deles se apropriar, sem provocar efeitos colaterais negativos.

Em contraposição a essa metáfora de “espaçonave Terra” ou de “mesmo barco”, este autor sugere uma alternativa mais próxima da realidade: a metáfora do *Titanic*, “que afundou levando consigo apenas os passageiros de segunda categoria, com pelo menos duas classes diferentes, bem demarcadas, nessa Espaçonave Terra” (ibidem, p. 13). Evidentemente, há grupos sociais que são mais afetados pelos impactos ambientais do que outros, seja em termos de número de mortes, perda de habitações, terras e propriedades, entre outros. E não é pequena a vinculação destes grupos sociais em situação de maior vulnerabilidade a uma classe social explorada e expropriada. Apesar desta proposição, a metáfora adotada não resolve a questão, mostrando que não se trata de usar “adequadamente” a linguagem visto que ela não dá conta de tudo. Para além das escolhas técnicas e operacionais, a linguagem e seu uso envolvem necessariamente dimensões políticas e ideológicas. Como exemplo, destaco o texto de Sorrentino (2005) que, enfatiza a necessidade da participação e propõe a cada um dos leitores não se colocar como espectadores das “aventuras, dramas e emoções do outro”, como “os dos atores do filme *Titanic*”, convidando cada indivíduo a

---

<sup>26</sup> Ou então, o pobre é culpado pela sua própria condição. As responsabilidades do Estado, aqui mais precisamente na figura dos governantes, e da estrutura social profundamente desigual, são pouco enfatizadas, não apontam as devidas contradições e volta-se ao discurso generalista e fatalista, como, na mesma reportagem, no depoimento de Debarati Guha Sapir, diretor do Centro de Pesquisas Epidemiológicas em Desastres da Organização Mundial da Saúde: “- É como se todas as políticas governamentais ou para o desenvolvimento estivessem ajudando a Terra a se vingar ao invés de nos protegerem dela. Criamos as condições para que qualquer pequena coisa que a Terra faça tenha um impacto desproporcional”.

molhar os pés, tornando nosso, de cada um, o desafio de pensar, expor e ouvir o outro sobre a questão da sustentabilidade, iluminados pela necessidade de decidirmos sobre os destinos desse navio, sem delegar a um único capitão a responsabilidade pela sobrevivência ou submissão a essa profunda crise em que nos encontramos (todos) envolvidos (ibidem, p. 15).

Aqui, preferiu-se adotar o filme *hollywoodiano*, ficcional, embora baseado em fatos reais, ao invés do evento real do naufrágio do transatlântico *RMS Titanic*, ocorrido na madrugada do dia 15 de abril de 1912 e que, entre os 1.517 mortos (68,2% do total de passageiros) teve os seguintes percentuais de mortes: 39,5% na primeira classe; 58,3% na segunda classe; 75,5% na terceira classe; 76,2% na tripulação<sup>27</sup>. Esses dados mostram a desigualdade dos impactos mesmo entre as classes de um transatlântico deste porte.

A questão da sustentabilidade nesta tendência, então, é um problema de ordem individual, ética e técnica, isto é, que pode ser resolvido por meio da escolha de práticas sustentavelmente adequadas (reciclagem, por exemplo). Conforme Quintas (ibidem, p. 289) “ainda que se reconheça a importância da ciência e da tecnologia no processo de busca da sustentabilidade, sua contribuição é condição necessária, jamais suficiente”.

Um exemplo de discurso típico do caráter ideológico dessa proposta foram as declarações de James Gustav Steph, ex-conselheiro do governo Jimmy Carter (1977-1981) e da ONU<sup>28</sup>, em entrevista recente à revista *New Scientist*. Segundo Steph, para resolver os problemas ambientais “a única solução é (...) dar uma boa olhada no que está acontecendo e entender o que precisa ser mudado no capitalismo atual”. Ao ser perguntado se podemos realmente reformar o capitalismo, ele faz menção ao seu livro *The bridge at the edge of the world: capitalism, the environment, and crossing from crisis to sustainability* (em português algo como “A ponte à margem do mundo: capitalismo, o meio ambiente e a cruzada da crise para a sustentabilidade”), dizendo ser necessário um novo movimento político nos Estados Unidos para “desafiar o crescimento ou o poder das corporações”. Diz ainda que “a comunidade ambientalista, pelo menos nos Estados Unidos, é fraca quando se trata de falar em questões como **mudanças no estilo de vida e consumo**” (grifo meu). Como vemos, tal abordagem vislumbra soluções para a crise socioambiental a partir de mudanças no comportamento das pessoas e nos padrões de consumo. No entanto, esta é uma tendência

---

<sup>27</sup> Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/RMS\\_Titanic](http://pt.wikipedia.org/wiki/RMS_Titanic). Dados que, com pequenas diferenças, conferem com os encontrados em <http://www.titanic-nautical.com/titanic-facts.html>. Acessos em 16 de janeiro de 2011.

<sup>28</sup> Disponível em matéria da BBC Brasil em [http://www.bbc.co.uk/portuguese/reporterbbc/story/2008/10/081017\\_newscientist\\_crescimento\\_cq.shtml](http://www.bbc.co.uk/portuguese/reporterbbc/story/2008/10/081017_newscientist_crescimento_cq.shtml) e originalmente na revista *New Scientist*, de 15 de outubro de 2008, em <http://www.newscientist.com/article/mg20026786.500-interview-champion-for-green-growth.html>. Acesso em 17 de janeiro de 2010.

comportamentalista e que desvincula nas discussões sobre o consumo, o debate sobre a produção (as relações e os meios de produção). A saída por essa via é cada indivíduo fazer a sua parte. Dessa forma, o cerne do sistema capitalista não é tocado. Isso fica mais evidente quando Steph afirma

Nos Estados Unidos nós temos enormes necessidades sociais para atender, indústrias sustentáveis para criar, tecnologias para crescer, atendimento médico decente para criar. Nós devemos focar nessas coisas e não sacrificá-las para o crescimento da economia agregada. Não estou defendendo o socialismo, mas estou defendendo uma alternativa não-socialista para o capitalismo atual.

Essa afirmação não deixa dúvidas quanto ao caráter dessa proposta: fazer concessões *dentro do e para manter o* capitalismo. Para seus defensores, não existe a possibilidade, nem a intenção de acabar com o capitalismo, já que, como afirmou Francis Fukuyama, este é “o fim da história” e “não existe alternativa” (*there is no alternative* – T.I.N.A.).

Já, para a segunda tendência, essa não é uma possibilidade, pois seus defensores têm a compreensão de que as raízes da crise estão no próprio projeto civilizatório do capitalismo, sendo esta uma crise estrutural com implicações ambientais e não apenas uma crise ambiental. A questão deixa de ser meramente técnica e operacional e é assumida como essencialmente política. Por esta via, torna-se urgente superar essa visão de mundo, estabelecendo um novo projeto de sociedade fora do capitalismo, reinventando o mundo, pautando na ordem do dia uma perspectiva revolucionária. Não se trata aqui de opor reformas e revolução. Quem sistematizou isso foi Rosa Luxemburgo:

A luta cotidiana pelas reformas, pela melhoria da situação do povo trabalhador no próprio quadro do regime existente, pelas instituições democráticas, constitui (...) o único meio de travar a luta de classe proletária e trabalhar no sentido de sua finalidade, isto é, a luta pela conquista do poder político e supressão do assalariado. Existe (...) um laço indissolúvel entre as reformas sociais e a revolução, sendo a luta pelas reformas o meio, mas a revolução social o fim. (Luxemburgo, 1999, p. 17)

Nesse sentido, a crítica é feita a essa perspectiva de realizar reformas como forma de adaptar o capitalismo, sem ter como fim a sua superação, por meio da revolução. Esta é a perspectiva que defendo e que vai fundamentalmente contra as diversas ações, projetos e reformas que têm sido apresentadas para “humanizar” o capitalismo, atenuando os conflitos e a luta de classes. Na área ambiental, temos visto diversas ações nesse sentido, incorporando conceitos como “sustentabilidade”, “democracia”, “justiça”, entre outros, como se fossem possibilidades reais nos marcos do capitalismo. Para muitos de seus formuladores essa tem

sido uma estratégia poderosa e pragmática que desvia o debate sobre a crise ser estrutural do capitalismo e não uma anomalia que pode ser contornada sob a mesma lógica que a gerou.

Para concluir este tópico, julgo necessário explicitar porque o modo de produção capitalista, inclusive em sua forma atual monopolista, é fundamentalmente insustentável sob todos os aspectos (ambientais, culturais, econômicos, políticos e sociais) e incompatível com o bem-viver dos povos. Em primeiro lugar, a insustentabilidade do capitalismo é reflexo da contradição existente entre o valor de uso e o valor de troca. O primeiro conceito, compreendido como o valor definido a partir da utilidade social de uma coisa, de uma dada mercadoria, é determinado “pelas propriedades materialmente inerentes à mercadoria” (Marx, 2011, p. 58), isto é, por suas qualidades físicas, tendo, portanto, uma relação qualitativa (referente ao tipo de uso e à necessidade social deste uso). Por sua vez, o valor de troca “revela-se, de início, na relação quantitativa entre valores-de-uso de espécies diferentes, na proporção em que se trocam, relação que muda constantemente no tempo e no espaço” (ibidem), não tendo relação com a satisfação das necessidades humanas básicas e sim voltada para o lucro de pequena parte da sociedade (da classe que detém os meios de produção), a partir da extração da mais-valia daqueles que trabalham para produzir as mercadorias. No processo de produção de mercadorias dentro do modo de produção capitalista, o lucro é função da diferença entre o valor produzido pelo trabalho e o salário que é pago ao trabalhador, que não contempla todo o valor do trabalho.

Portanto, tal contradição entre o valor de uso e o valor de troca é importante para compreendermos o sentido da apropriação que é feita da natureza e dos seus elementos dentro do capitalismo. A produção mercantil não é voltada para atender as necessidades do conjunto dos povos e da população em geral, mas para obtenção de lucro para pequena parcela da população. Não é de se estranhar, então, que a degradação do meio ambiente e das condições de vida de muitas pessoas não sejam exceção e sim regra no capitalismo. Tanto a preocupação ambiental e as medidas de redução dos impactos ambientais, quanto as melhorias nas condições de trabalho e de vida, em geral, não são tendências naturais do capitalismo, mas resultados de lutas sociais encampadas por aqueles que lutam por outras relações sociais e por modos de vida sustentáveis. Não é à toa que, no capitalismo, os tipos de relação homem-natureza pautadas pelo valor de uso e não pelo valor de troca têm sido historicamente ameaçados. Como exemplos temos os diversos povos indígenas, quilombolas, agricultores familiares, pescadores artesanais, entre outros, muitos dos quais já foram extintos ou passam por processos de extinção, apesar de sua rica contribuição à sociobiodiversidade.

Para aprofundar sobre esta transformação que ocorre nas relações homem-natureza no contexto do capitalismo, julgo pertinente retomar o conceito de metabolismo homem-natureza, desenvolvido por Marx.

O trabalho é, antes de qualquer outra coisa, um processo entre o homem e a natureza, um processo pelo qual o homem, através das suas próprias ações, medeia, regula e controla o metabolismo entre ele e a natureza. Ele encara os materiais da natureza como uma força da natureza. Ele põe em movimento as forças naturais que pertencem ao seu próprio corpo, aos braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar os materiais da natureza de uma forma adaptada às suas próprias necessidades. Através deste movimento, ele atua sobre a natureza externa e a modifica, e assim simultaneamente altera a sua própria natureza... Ele [o processo do trabalho] é a condição universal da interação metabólica (*Stoffwechsel*) entre o homem e a natureza, a perpétua condição da existência humana imposta pela natureza (Marx, em *O capital*, *apud* Foster, 2005, p. 221)

Segundo o mesmo, mediado pelo trabalho, o homem se relaciona e transforma a natureza, transformando-se também ao longo deste processo. Por sua vez, com a separação entre a cidade e o campo, o estabelecimento da grande propriedade fundiária e da propriedade privada produzem-se “condições que provocam uma falha irreparável no processo interdependente do metabolismo social prescrito pelas leis naturais da própria vida” (Marx, em *O capital*, *apud* Foster, 2005, p. 219), o que resulta tanto na exaustão dos elementos naturais quanto na alienação do trabalho, isto é, em uma relação na qual o trabalhador não se reconhece mais em sua ação e passa a ser um trabalho de sacrifício e mortificação e não de satisfação de uma necessidade. De modo mais claro, Marx afirma que

a produção capitalista (...) perturba a interação metabólica entre o homem e a terra, isto é, impede a devolução ao solo dos seus elementos constituintes, consumidos pelo homem sob a forma de alimento e do vestuário; portanto, ela prejudica a operação da condição natural eterna para a fertilidade duradoura do solo... Mas, ao destruir as circunstâncias em torno desse metabolismo... ela impele a sua restauração sistemática como uma lei reguladora da produção social, e uma forma adequada ao pleno desenvolvimento da raça humana... [T]odo progresso na agricultura capitalista é um progresso da arte de roubar, não só do trabalhador, mas do solo; todo progresso no aumento da fertilidade do solo por um determinado tempo é um progresso em direção à ruína das fontes mais duradouras dessa fertilidade... A produção capitalista, portanto, só desenvolve a técnica e o grau de combinação do processo social da produção solapando simultaneamente as fontes de toda riqueza – o solo e o trabalhador (ibidem, pp. 219-220)

É justamente essa perturbação na interação metabólica entre o homem e a natureza, que é entendida como “falha metabólica”. Segundo Marx afirma nos *Grundrisse*, “requer explicação (...) a separação entre estas condições inorgânicas da existência humana e esta existência ativa, uma separação que é integralmente postulada apenas na relação do trabalho assalariado com o capital” (*apud* Foster, 2005, p. 223). Estes trechos são de uma atualidade impressionante num período que presenciamos a hegemonia do discurso ecocientificista, da

racionalidade técnica, do desenvolvimento sustentável, da responsabilidade sociambiental, enfim, da mercantilização da noção de sustentabilidade, que passa a atender não aos interesses das espécies e dos povos que historicamente desenvolveram relações sustentáveis com a natureza, mas aos interesses do capital, da classe que detém os meios de produção. Nesse sentido, são importantes questões como as suscitadas por Vargas (2007, p. 64):

como o produtivismo e o tecnicismo de matriz cartesiana, orientados para a máxima lucratividade, podem gerar relações sustentáveis? A manutenção das relações econômicas, jurídicas, culturais e políticas em torno da propriedade privada capitalista é capaz de promover a sustentabilidade? A apropriação das riquezas produzidas pela grande maioria, estando concentrada em poucas mãos, pode edificar práticas sustentáveis? Qual o sentido de riqueza buscamos para conferir sustentabilidade às novas relações entre sociedade-natureza?

Apesar de fazer algumas concessões, o capital não abre mão de alguns pontos-chave que fazem parte de sua própria constituição: a subsunção do trabalho ao capital, a exploração e alienação do trabalho, a extração da mais-valia, as opressões de classe, a manutenção das profundas desigualdades sociais e das condições sociais que determinam as classes. Na medida em que não se busca a superação de tais relações inerentes ao capitalismo, a sustentabilidade permanece condicionada à lógica e à dinâmica do capital.

Aliada a isto, como terceiro e último elemento que levanto aqui, a impossibilidade de haver uma real sustentabilidade em todos seus aspectos dentro do estágio atual do capitalismo (capitalismo monopolista, nos marcos do imperialismo) diz respeito tanto à desigual distribuição dos lucros e dos custos (ambientais, sociais, econômicos) entre os países quanto ao papel que os mesmos desempenham na economia capitalista monopolista mundial. Países subordinados como o Brasil e os da América Latina, Caribe, África e a maioria dos asiáticos, historicamente, têm tido seus elementos naturais<sup>29</sup> expropriados pelos países imperialistas, antigamente, sob a relação entre metrópoles e colônias. Atualmente, apesar de formalmente este tipo de dominação mais explícita e direta estar superada, as desigualdades ainda se mantêm. Como expressão destas relações, e contando com os interesses estratégicos e a participação ativa de setores e frações da burguesia nacional, o Brasil tem adotado um modelo econômico cada vez mais atrelado aos interesses dos capitais monopolistas dos exportadores de *commodities*. Assim, nosso país tem tido como principais produtos voltados à exportação algumas *commodities*, isto é, produtos de base em estado bruto (matérias-primas) ou com pequeno grau de industrialização e baixas tecnologias, de qualidade quase uniforme,

---

<sup>29</sup> Optei por esta expressão “elementos naturais” ao invés de “recursos naturais”, pois esta segunda já dá um caráter mercantil aos mesmos, sendo um exemplo, como mostrarei mais adiante, da tendência discursiva à comodificação dos discursos.



produzidos em grandes quantidades e por diferentes produtores e cujos preços são cotados internacionalmente.

Conforme artigo de André Siqueira, publicado na revista *Carta Capital*<sup>30</sup>, há uma forte tendência de que nos próximos anos o Brasil torne-se o grande fornecedor mundial de produtos como grãos, carne, açúcar, minério de ferro, petróleo e ainda poderíamos adicionar à lista biogás, biodiesel e outras “tecnologias limpas”. Conseqüentemente, a despeito de todo discurso de diminuição da poluição com a utilização destas “tecnologias limpas”<sup>31</sup>, além deste modelo gerar uma intensa degradação ambiental para a extração destes elementos para a exportação em larga escala, também não gera um desenvolvimento da economia nacional nem requer elevado grau de pesquisas e tecnologias, excetuando-se uma ou outra área mais específica (voltadas à produção destas *commodities*). Isto coloca a vinculação entre o modelo econômico adotado (exportação de *commodities* para o mercado internacional) e os problemas sociais e ambientais nacionais, visto que a economia não está voltada para atender as necessidades do povo (o que prescinde da manutenção do meio ambiente), mas para que os grandes monopólios se mantenham e consigam se inserir no mercado mundial, com o apoio do Estado.

## **Questões ambientais, o(s) movimento(s) ambientalista(s) e a Educação Ambiental**

### **Antecedentes: as questões ambientais e o(s) movimento(s) ambientalista(s)**

Meu objetivo em dedicar uma parte do texto à Educação Ambiental é fazer uma breve reconstituição do seu histórico enquanto campo em formação e, sobretudo, em disputa. Talvez seja esse segundo elemento o que diferencia das frequentes evocações que são feitas sobre os movimentos e eventos que marcam a trajetória histórica da Educação Ambiental. A preocupação aqui está em compreender a constituição do campo da Educação Ambiental a partir dos agentes e dos grupos sociais que estiveram e estão ativamente construindo, hegemonizando ou não, e disputando espaço, sentidos, conceitos, projetos políticos,

---

<sup>30</sup> Siqueira, A. Somos mais do que um grande celeiro. *Carta Capital*, 1º de abril de 2010 (afinal, é o dia de expor as mentiras que são contadas). Disponível em <http://www.cartacapital.com.br/app/materia.jsp?a=2&a2=7&i=6389> Acesso em 16 de janeiro de 2011. Posteriormente, em <http://neccint.wordpress.com/2010/04/05/somos-mais-do-que-um-grande-celeiro/> Acesso em 18 de julho de 2011.

<sup>31</sup> Para compreender melhor o debate e a razão das aspas, sugiro ler os capítulos que Carlos Walter Porto-Gonçalves dedica a este tema em seu livro (2006): “O meio ambiente como mercadoria I: o mercado de carbono e suas contradições”; “O meio ambiente como mercadoria II: o mercado da fotossíntese e suas contradições”; “O meio ambiente como mercadoria III: a troca da dívida externa por natureza e suas contradições”; “O meio ambiente como mercadoria IV: as contradições da mercantilização da vida e outros caminhos”; e “O meio ambiente como mercadoria V: as contradições entre a teoria e a prática”.

direcionando as ações e os eventos dentro desse contexto. As ações não se deram e não se dão no vazio, sem agenciamento humano, sem interesses, concepções de mundo, visões de meio ambiente e sociedade, sem ideologia. Nem todas foram ou são, necessariamente, conscientes e muito menos projetadas em uma perspectiva teleológica (onde já se sabe o fim), mas, certamente, são mediadas por tais interesses, concepções, ideologias, projetos. O resultado depende de uma relação, da correlação de forças entre os interesses, concepções, ideologias, projetos. E isso tem profunda ligação com aqueles que historicamente têm tido maior destaque e protagonismo e com aqueles que têm sido silenciados, aliados desse processo.

Pra começar, entendo a Educação Ambiental enquanto um campo próprio, que possui orientações específicas (Matos, 2009, p. 14). Suas particularidades surgem do encontro das questões ambientais com as educacionais. É importante frisar que os traços identitários distintivos da Educação Ambiental vêm da tradição ambiental, do movimento ambientalista que ganhou força nos anos de 1960, e não a partir da Educação e suas lutas (Carvalho, 2001; Crespo, 1998; Brügger, 1994; Grün, 1996; Lima, 2005 *apud* Matos, 2009, p. 14). Isso é de suma importância para compreendermos o distanciamento ainda hoje muito presente entre a Educação Ambiental e a Educação.

Apesar das preocupações dos seres humanos com a natureza serem bastante antigas, com relatos mais recentes, por parte dos historiadores ambientais, vindos desde o século XVI (Matos, 2009, p. 15), o século XX, com o advento do profundo impacto proporcionado mediante as novas mudanças tecnológicas (e no modo de produção), é, inegavelmente, um marco no que diz respeito ao debate sobre as questões ambientais. É a partir deste século, sobretudo a partir da década de 1960, que “a questão ambiental” começa a fazer parte da agenda política internacional e o debate se torna público. Isto não é por acaso. É, em parte, resultado, de diversas catástrofes de grandes proporções, decorrentes da intensificação dos impactos tecnológicos e, conseqüentemente, do acirramento dos conflitos sociais. Além disso, passou-se a dar uma maior visibilidade para o potencial predatório do estilo de vida da sociedade capitalista, bem como houve um aprofundamento das observações, reflexões, pesquisas e divulgação dos problemas socioambientais (Lima, 2005, p. 26). Aliado a isto, conforme nos lembra Vargas (2007, p. 55),

a denúncia da destruição da natureza veio sendo silenciada, pois seus efeitos há muito já eram sentidos pelos povos originários e oprimidos em diversas partes do globo. Entretanto, foi apenas a partir da ação de setores hierarquicamente mais elevados das sociedades capitalistas modernas que se torna referenciada publicamente a idéia de que o planeta possuía limites que poderiam ser rompidos por uma ação humana generalizada.

Ou seja, os problemas decorrentes da exploração da natureza só começaram a se tornar relevantes e trazidos para a esfera pública dos debates e políticas quando passaram a ser estratégicos para significativas frações das classes dominantes, as quais viram nessa agenda ambiental uma possibilidade de aparentemente conciliar uma demanda por estilos de vida sustentáveis ambientalmente com a permanência e a intensificação da exploração das classes trabalhadoras mundo afora. Portanto, nesse período iniciado nos anos 1960, os problemas ambientais começaram a ser evidenciados, em parte, como resultantes do crescimento da industrialização, sem, contudo, serem denunciados como expressão da crise de exploração e acumulação do capital (Batista, 2007, p. 53). Muitas das leis aprovadas no Brasil pelos governos da ditadura empresarial-militar apoiavam-se na ideologia do desenvolvimentismo que caracterizou este período, tratando-se de uma legislação fragmentada, de caráter autoritário e que traduzia a concepção do conservacionismo ambiental sem maiores efeitos práticos (ibidem). Dentre estas leis de proteção ao meio ambiente aprovadas no Brasil neste período, Batista (2007, p. 54) destaca três: o Estatuto da Terra (lei nº 4.504/64), o Código Florestal (lei nº 4.771/65) e a Lei de Proteção à Fauna (lei nº 5.197/67). Ainda segundo esta autora, de acordo com um documento do MEC<sup>32</sup>, estas duas últimas leis tornaram obrigatória a inserção destes temas nos livros escolares, determinação que contou com a aprovação do Conselho Federal de Educação, ainda que sem a devida clareza de como tais temas poderiam ser inseridos na proposta pedagógica do currículo escolar, reflexo do contexto político autoritário e da intenção dos governantes em sinalizar, ideologicamente, que as preocupações com o meio ambiente não estavam presentes apenas na pauta dos movimentos ambientalistas, mas também na agenda dos governos brasileiros, ainda que de forma superficial (ibidem).

Dentre os eventos que antecedem ou são contemporâneos ao surgimento dos grupos ambientalistas, posso citar as bombas atômicas em Hiroshima e Nagasaki, o desastre na Baía de Minamata<sup>33</sup>, os testes nucleares, a Guerra Fria (“mundo bipolar”, com o acirramento da disputa militar, tecnológica, cultural, por poder, ideológica e por hegemonia entre os países capitalistas e socialistas), o pacifismo e o movimento anti-imperialista. Em suma, foi um período de acirramento do imperialismo e, como consequência, da luta de classes e dos movimentos de resistência em todo o mundo. É neste contexto de crítica ao

---

<sup>32</sup> *Políticas de melhoria da qualidade da educação: balanço institucional da educação ambiental*, produzido em 2002 e que faz uma avaliação da Educação Ambiental no Brasil no período de 1999 a 2002 (ibidem).

<sup>33</sup> Ocorrido em maio de 1956, no Japão, quando começaram a aparecer casos de pessoas com sintomas como febre muito alta, convulsões, surtos de psicose, perda de consciência e coma, que haviam sido envenenadas ao consumir peixes contaminados por mercúrio, outros metais pesados e substâncias tóxicas. Isto estava relacionado à Corporação Chisso, uma companhia hidroelétrica que produzia fertilizantes químicos e se localizava na área. Mais de 900 pessoas morreram, quase três mil apresentaram estes e outros sintomas da chamada “doença de Minamata” e cerca de dois milhões podem ter sido afetadas, segundo pesquisa feita em 2001.

desenvolvimentismo capitalista, ao consumismo e ao industrialismo que se iniciam no pós-guerra e vão até a década de 1970, baseados no uso intensivo de recursos naturais, os quais à época eram tidos como inesgotáveis, que surge o movimento ambientalista moderno, enquanto um conjunto não necessariamente coeso de denúncias e lutas ao redor do planeta, conforme apontei anteriormente.

Ainda nesse contexto, duas publicações merecem destaque. A primeira é o livro *Primavera Silenciosa*, da bióloga Rachel Carson, lançado em 1962, no qual são feitas diversas denúncias à perda da qualidade de vida e aos efeitos para os recursos naturais devido ao uso abusivo de pesticidas, tendo como resultado a proibição nacional, nos Estados Unidos, de pesticidas como o DDT. A segunda trata-se do relatório *Os limites do crescimento*, publicado em 1972, e produzido por uma equipe do MIT (Instituto de Tecnologia de Massachussets) contratada pelo Clube de Roma<sup>34</sup>, formado em 1968 por trinta especialistas de várias áreas que se reuniram para discutir a crise ambiental em curso (Mattos, 2009, pp. 18-19). Em sua maioria, era composto e apoiado por empresários dos países capitalistas desenvolvidos, o que ajuda a entender quem detinha a hegemonia nesse momento no campo ambiental. No relatório, denunciavam que o crescente consumo mundial levaria a humanidade a um limite de crescimento e, provavelmente, a um colapso (ibidem, p. 19). Dentre as proposições, o relatório apontava para a necessidade urgente de se “(...) buscar meios para a conservação dos recursos naturais e controlar o crescimento da população, além de se investir numa mudança radical na mentalidade de consumo” (Reigota, 2001, p. 13 *apud* Batista, 2007, p. 54). Como se vê, a preocupação central não era com os efeitos aos povos dos países subdesenvolvidos, mas em manter o crescimento nos países desenvolvidos, o que evidencia o caráter de classe e o projeto de sociedade de reformar o capitalismo, não rejeitando esse modo de produção.

Lembro também de outros dois elementos importantes para compreender a correlação de forças e a hegemonia nos momentos iniciais da formação desse movimento ambientalista. Primeiro, sua íntima ligação com o movimento de contracultura. Tal movimento, encampado por jovens estadunidenses que se revoltaram contra as instituições culturais dominantes nos anos 1960/70, caracteriza-se por suas críticas às autoridades<sup>35</sup> (antiautoridade), ser antielitista, antimaterialismo<sup>36</sup> e anticonsumismo, anti-industrialismo, contestando a racionalidade científica então vigente, assim como a guerra, a família patriarcal, o sexismo, a ética puritana e do trabalho, a democracia representativa e todo o padrão social estabelecido (Mattos, *op.*

---

<sup>34</sup> <http://www.clubofrome.org> Acesso em 10 de janeiro de 2011.

<sup>35</sup> Influência do movimento *hippie* e do ideário anarquista.

<sup>36</sup> Aqui se vê uma apropriação do termo materialismo como sinônimo de consumismo (“bens materiais”) e, não, como trato em outra seção, como uma filosofia que se opõe ao idealismo.

*cit.*). Associado a este movimento surgia na Europa a chamada “nova esquerda”, cujo marco foram as manifestações estudantis de 1968. Por meio dela, forças étnicas e das minorias eclodiram por toda parte, reivindicando novos direitos, o reconhecimento de diferentes visões e identidades. Da mesma forma, são lutas que se travam dentro das “possibilidades” apresentadas pelo capitalismo, na maioria das vezes sem uma perspectiva de superá-lo.

Dessa forma, o movimento ambientalista foi sendo constituído em seu início, marcado por um ideário utópico, romântico, idealista, mas, em certo grau, contestatório, na medida em que buscava politizar o debate e trazê-lo para a esfera pública. No entanto, reinterpretações posteriores fizeram surgir outras ideias dentro do movimento que o fizeram perder seu caráter político e subversivo, fragmentando ainda mais tal movimento (*ibidem*, p. 20). Segundo Layrargues (2003, p. 43), por meio da ideologia burguesa dominante, as questões ambientais passaram a ser separadas das questões sociais, suprimindo assim qualquer elemento contestatório e subversivo, para enfim, reformular a pauta ambientalista a seu favor, tornando-a menos ameaçadora aos valores e paradigmas vigentes. Assim, passou a ser produzido e a circular o discurso de que se a crise “ambiental” é planetária e absoluta, isto é, teoricamente ela atingiria a todos os seres humanos indistintamente. Então, aqui se unifica os interesses em torno de uma pauta que seria mais urgente, que é a salvação do planeta. Mas, a estratégia discursiva só se completa quando se anuncia que, além de vítimas, todos são responsáveis de forma igualitária pela crise ambiental, criando um consenso universal e apaziguador (*ibidem*, p. 44).

No Brasil, o debate sobre o meio ambiente se tornou público justamente no período da ditadura empresarial-militar, o que ajuda a entender o discurso do governo brasileiro na Conferência de Estocolmo, em 1972, “pedindo poluição” e dizendo que o país não se importaria em pagar o preço da degradação ambiental desde que o resultado fosse o aumento do Produto Interno Bruto – PIB (Dias, 1992 apud Matos, 2009, p. 22). Assim, a primeira instituição ambiental criada, como resultado da Conferência de Estocolmo (Batista, 2007, p. 55), a SEMA (Secretaria Especial de Meio Ambiente), em 1973, ligada à Presidência da República, originou no plano governamental uma estrutura voltada para a regulação, legislação e controle das questões do meio ambiente (Matos, 2009, p. 23). As questões ambientais passaram a ser amplamente discutidas aqui apenas na década de 1980, sendo tratadas de forma técnica e afastadas das questões sociais pelos governos da ditadura empresarial-militar. Nesse contexto, o ambientalismo foi uma das formas pelas quais os grupos de esquerda encontraram para se organizarem e se articularem pela luta a favor da democracia (*ibidem*, p. 24).

## **A demarcação da Educação Ambiental como campo próprio**

A expressão “educação ambiental” é citada pela primeira vez, em 1965, na *Conferência de Educação* da Universidade de Keele, no Reino Unido. No contexto, via-se a educação ambiental essencialmente como preservação dos ecossistemas e foi pautada a necessidade de se trabalhar na escola as questões ambientais, como parte da formação dos cidadãos. Em 1969, foi fundada, na Inglaterra, a Sociedade de Educação Ambiental (ibidem, p. 29).

De 5 a 16 de junho de 1972, foi realizada, em Estocolmo, Suécia, a *I Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano*, onde foram apresentados os resultados do relatório já citado do Clube de Roma. A recomendação número 96 da declaração produzida neste evento era desenvolver um Programa Internacional de Educação Ambiental como elemento crítico para o combate à crise ambiental do mundo (ibidem). Segundo esta recomendação, sobre Educação e Meio Ambiente,

a finalidade da Educação Ambiental é formar uma população mundial consciente e preocupada com o ambiente e os problemas com ele relacionados, e que possa colaborar individual e coletivamente na resolução de problemas atuais e na prevenção de problemas futuros.

Outro evento de destaque foi o *I Seminário Internacional de Educação Ambiental*, ocorrido em Belgrado, Sérvia (ex-Iugoslávia), entre 13 e 22 de outubro de 1975. A *Carta de Belgrado* estabeleceu metas e princípios da Educação Ambiental, a partir da menção a uma nova ética global, que proporcionasse a erradicação da pobreza, da fome, do analfabetismo, da poluição, da dominação e exploração humanas. É curioso notar como não é feita menção ao socialismo como possibilidade real para acabar com tais problemas, nem mesmo para fazer críticas. Trata-se de esquecimento ou de um silenciamento dessa possibilidade? Dessa forma, é possível notar como o ambientalismo (na forma agora da Educação Ambiental) busca se colocar “acima” da disputa entre capitalismo e socialismo, como se isso fosse possível.

Entre 14 e 26 de outubro de 1977, foi realizada a *I Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental*, em Tbilisi, Geórgia (ex-URSS), onde foram estabelecidos princípios orientadores, objetivos, práticas, recomendações e estratégias da Educação Ambiental. Os 66 Estados participantes se comprometeram a incluir, em suas políticas de Educação, medidas que visassem a incorporação de conteúdos, diretrizes e atividades ambientais nos seus sistemas, intensificando os trabalhos de reflexão, pesquisa e inovação com respeito à Educação Ambiental. Dentre os critérios estava a consideração da questão

ambiental em todos os seus aspectos (políticos, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos, éticos, culturais e ecológicos). As diretrizes de Tbilisi recomendavam que se repensasse o modelo educacional tradicional, apontando para um meio educativo pelo qual se poderia compreender a complexidade da crise ambiental, que os indivíduos e a coletividade pudessem perceber a interdependência econômica, política e ecológica do mundo contemporâneo. Nessas diretrizes, há menção a termos como totalidade, complexidade, interdisciplinaridade, cooperação, entre outros (p. 30).

Outros encontros que se seguiram foram o *Congresso Internacional de Educação Ambiental*, em 1987, em Moscou, Rússia (ex-URSS); e a Conferência Internacional sobre Conscientização Pública para a Sustentabilidade, em 1988, em Thessaloniki, Grécia. Em 1989, a Declaração de Haia, preparatória da Rio-92 - aponta a importância da cooperação internacional nas questões ambientais.

No Brasil, somente a partir dos anos 1980 é que a prática educativa da Educação Ambiental começa a ser definida como um espaço próprio de ação, quando as discussões relacionadas a essa temática passam a entrar na esfera pública. É nesse contexto que se dá a aprovação da Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA, lei nº 6.938/81), a qual instituiu o Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA). Com a aprovação da PNMA, pela primeira vez, a Educação Ambiental (EA) foi explicitada como uma necessidade em todos os níveis de ensino e foi ressaltada a EA da comunidade, com vistas à capacitação e consequente participação ativa na defesa do meio ambiente, como um dos seus princípios. Esta concepção de EA sob responsabilidade da comunidade posteriormente seria absorvida pelas políticas públicas nacionais de Educação Ambiental (Batista, 2007, p. 55). Alguns anos depois, o Conselho Federal de Educação aprovou o parecer 226/87 que ressalta a necessidade de adoção de medidas amplas e urgentes para a sensibilização das populações rural e urbana, no sentido de que as pessoas passassem a se sentir como força inseparável da natureza, desenvolvendo, portanto, atitudes concretas em relação ao meio ambiente (Dias, 2004 *apud* Batista, 2007, p. 55).

Por sua vez, a Constituição Federal de 1988, no capítulo VI “Do Meio Ambiente”, inciso VI, em seu art. 225, destaca a necessidade de “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”. Além disto, afirma que “(...) compete ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo [o meio ambiente] e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”, o que pode ser encarado como uma rejeição ao processo de apropriação e privatização dos bens naturais (Batista, 2007, p. 55). Para o cumprimento dos preceitos constitucionais, leis federais,

decretos, as Constituições estaduais e leis municipais determinam a obrigatoriedade da EA. Para financiar ações da sociedade relacionadas ao meio ambiente, é criado o Fundo Nacional do Meio Ambiente (FNMA), em 1989 (Batista, 2007, pp. 55-56). Em 1991, o MEC resolve que todos os currículos nos diversos níveis de ensino deverão contemplar conteúdos de EA (Portaria 678 de 15/5/1991).

É importante dizer que a aprovação de uma legislação nem sempre garante a efetivação de uma política pública, em função das forças políticas em disputa tanto no processo de definição, quanto na sua execução. Apesar disto, a legislação cria o ambiente político para que as definições legais transformem-se em práticas efetivas (Batista, 2007, p. 56).

Em 1992, ocorre a *Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, UNCED (Rio-92)*, onde se cria a *Agenda 21*: 179 países assinaram; cada país deveria instituir uma agenda nacional e agendas locais. Os países do bloco imperialista assumem responsabilidade na “crise ambiental”, mas não houve a preocupação de se reduzir o consumo de matéria e energia, nem mudanças no modelo de produção, distribuição e consumo. No mesmo evento, mas de modo paralelo, é produzido o *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*, no fórum das ONGs, que versa sobre os compromissos da sociedade civil com a EA e o meio ambiente. É escrita também a *Carta Brasileira de EA*, que considera a EA “um processo de aprendizagem permanente baseado no respeito a todas as formas de vida, o que requer responsabilidade individual e coletiva em níveis local, nacional e planetário”.

Conforme abordo em tópicos específicos, em 1994, é aprovado o I Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), posteriormente convertido em outro (ProNEA) no ano de 2003; em 1999, é promulgada a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA); e, em 2006, é lançado o Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais (ProFEA).



## 1. Pressupostos e referenciais teóricos, metodológicos, políticos e epistemológicos

Em termos dos referenciais adotados, da mesma forma como se deu a escolha e a construção do objeto da pesquisa, há também uma vinculação direta com uma determinada visão de mundo e perspectiva político-ideológica. Tendo como um importante ponto de partida que a ciência pode desempenhar tanto um papel na manutenção da estrutura social, quanto um papel para a transformação da mesma, optei por direcionar a pesquisa, considerando seus limites, para a denúncia e superação do modo de produção vigente, o capitalismo, que tem implicações sobre todas as dimensões e campos da vida social, como a Educação Ambiental, sob a qual tenho me concentrado. Nesse sentido, apóio-me no materialismo dialético enquanto método fundamental para compreender o mundo sob a égide do capitalismo, por entender que esta perspectiva permite uma melhor apreensão do movimento do real. Portanto, a partir do referencial marxista, o trabalho está situado no campo das “teorias críticas”, tendo como desdobramentos a Educação Ambiental Crítica e Emancipatória e a Análise Crítica do Discurso.

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p. 139), a palavra “crítica”, neste paradigma, assume pelo menos dois sentidos: o primeiro, de crítica interna, de análise rigorosa da argumentação e do método, buscando dar consistência lógica entre argumentos, procedimentos e linguagem; o segundo, com relação à ênfase na análise das condições de regulação social, desigualdade e poder e no papel da ciência na transformação da sociedade. Nesse sentido,

a diferença básica entre a teoria crítica e as demais abordagens qualitativas está, portanto, na motivação política dos pesquisadores e nas questões sobre desigualdade e dominação que, em consequência, permeiam seus trabalhos (Carspecken e Apple, 1992 *apud* Alves-Mazzotti e Gewandsznajder, 1999, p. 139).

Além disso, esses autores colocam que a abordagem crítica é essencialmente relacional, na medida em que nenhum processo social pode ser compreendido de forma isolada, como uma instância acima dos conflitos ideológicos da sociedade, sendo tais processos profundamente vinculados às desigualdades culturais, econômicas e políticas que constituem a sociedade capitalista.

Nesta perspectiva, não há dicotomia entre objetividade e subjetividade, já que

objetividade nada tem a ver com leis “naturais” ou com uma “natureza” a ser descoberta, assim como a subjetividade não é algo que tenha que ser expurgada da pesquisa, e sim algo que precisa ser admitido e compreendido como parte da construção de significados inerente às relações sociais que se estabelecem no campo pesquisado. Nesta perspectiva, a subjetividade não pode ser identificada

como o que ocorre “na cabeça das pessoas”: na medida em que ela abarca a consciência humana, há que reconhecê-la como assimétrica, isto é, como sendo determinada por múltiplas relações de poder e interesses de classe, raça, gênero, idade e orientação sexual (Alves-Mazzotti e Gewandsznajder, 1999, p. 140).

Assim, a objetividade não pode ser confundida com neutralidade. Garantir objetividade, na perspectiva crítica, passa pela explicitação dos pressupostos e dos referenciais teóricos de modo que outros pesquisadores possam compreender a pesquisa realizada, seu percurso, motivações e desdobramentos, de modo a poder tecer análises críticas a ela com maior precisão.

Nesse sentido, o conceito de classe é determinante, não devendo ser descartado a bel prazer, motivado por razões puramente de gosto pessoal ou suposta obsolescência/impertinência. Se há esse tipo de entendimento, que seja explicitado e fundamentado com argumentos que tenham base no mundo real. Importante dizer que não se trata de um determinismo, de uma relação direta entre causa e efeito, mas de uma relação de nexos causal, de múltiplos fatores e efeitos que são mutuamente determinados, mas com pesos diferentes.

## 1.1 Materialismo histórico-dialético e educação

Dentro da ciência [nota minha: ciências físicas e naturais], a renovação do biologismo, ou do darwinismo social extremado, é uma preocupação que só pode ser combatida com eficácia através de um materialismo crítico, não-reducionista, não-mecanicista, que preserve uma conexão com uma concepção materialista de história (...) Do mesmo modo nas ciências sociais, a única defesa real contra visões idealistas que reduzem a realidade ao terreno das ideias inatas e noções culturalistas abstrusas (...) é o desenvolvimento de um *materialismo histórico forte* que não empobrece o seu materialismo negando os aspectos físico-naturais da existência material (Foster, 2005, pp. 22-23).

Antes de passar a falar diretamente sobre o materialismo histórico-dialético, perspectiva teórica e política que tem sido trabalhada a partir de Marx, bem como de suas relações e implicações para o campo da Educação, sinto a necessidade de reconstituir, brevemente, sua trajetória. Digo isso porque o materialismo e a dialética são anteriores a Marx e é importante saber em quais pontos a concepção do materialismo histórico-dialético avança, o que tem de original e inovador, e em quais resgata concepções anteriores do materialismo e da dialética.

### 1.1.1 Materialismo

O materialismo enquanto teoria da natureza das coisas vem desde o início da filosofia grega. Nessa visão mais geral, “as origens e o desenvolvimento de tudo que existe dependem da natureza e da ‘matéria’, ou seja, trata-se de um nível de realidade física que independe do pensamento e é anterior a ele” (Foster, 2005, p. 14) Desse modo, o materialismo tem se constituído como uma tradição filosófica que se choca com o idealismo. Engels sistematizou muito bem essas duas linhas de pensamento em *Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã*, obra escrita em 1886 e publicada na revista *Neue Zeit*:

“O mundo foi criado por Deus ou a sua existência é eterna?” Segundo a resposta dada a essa questão, os filósofos dividem-se em dois grandes campos. Aqueles que afirmaram o primado do espírito sobre a natureza e, portanto, em última instância, presumiram de uma forma ou de outra a criação do mundo – (e entre os filósofos, por exemplo, Hegel, esta criação torna-se com frequência ainda mais intrincada e impossível que no cristianismo) – estão no campo do idealismo. Os demais, que consideraram a natureza primária, pertencem às diversas escolas do materialismo. Estas duas expressões, idealismo e materialismo, em princípio não significam nada mais que isto; e também não são usadas aqui em nenhum outro sentido (Engels, 1941 *apud* Foster, 2005, p. 16).

Ao buscar uma explicação sobre a origem e a finalidade do mundo, necessidade humana que justifica a formação das religiões, os humanos projetam fora de si um ser superior com qualidades que julgam as melhores (inteligência, vontade livre, bondade, justiça, beleza), fazendo-as existir de modo superlativo, ou seja, este ser é onisciente, onipresente e onipotente, sabe tudo, está em tudo, faz tudo, pode tudo. Isso vai levando-os a, pouco a pouco, esquecerem-se que foram os criadores desse ser, e passando a acreditar que foram criados por ele e são por ele governados (Chauí, 2000, pp. 215-216).

O materialismo do qual Marx apropriou-se não implicava um determinismo rígido, mecânico, como no mecanicismo (materialismo mecanicista e determinista). Ele toma o materialismo a partir de Epicuro de Samos, filósofo da Grécia Antiga, que para Bertrand Russell (1945 *apud* Foster, 2005, p. 15) “era materialista, mas não determinista”, de modo que sua filosofia auxiliou a uma visão materialista da natureza das coisas a fornecer a base essencial para a concepção de liberdade humana. Além de Marx, outros importantes pensadores da tradição materialista, no caso, do materialismo anglo-francês, seguiram a partir da visão epicurista, como Francis Bacon, Thomas Hobbes, John Locke, David Hume e Julien Offray de La Mettrie, Denis Diderot e o Barão de Holbach. A filosofia epicurista apresenta um ponto de vista antiteleológico (rejeição de todas as explicações naturais baseadas em causas finais, na intervenção divina), o que possibilitou a aproximação entre o materialismo e

a ciência (Foster, 2005, p. 16). Além disso, o materialismo epicurista destacava a mortalidade do mundo, o caráter transitório de toda a vida e existência, mediante os princípios de que nada vem do nada e nada sendo destruído pode ser reduzido ao nada. Aliado a isso, toda existência material era interdependente, emanando dos átomos (e revertendo a eles), isto é, organizada em padrões infundáveis para produzir novas realidades (ibidem, p. 19).

### 1.1.2 Dialética

Se por um lado o materialismo se opõe ao idealismo, no caso da dialética, a oposição que se faz é às concepções metafísicas. A metafísica pode ser considerada, em linhas gerais, como um ramo da filosofia que estuda a essência das coisas, a essência do mundo. Exemplificando, na concepção de Parmênides de Eléia, a essência do ser é imutável e as mudanças só acontecem na superfície, sendo o próprio movimento uma ilusão (Gadotti<sup>37</sup>, 2006, p. 16). Para Konder (1993, p. 9),

a concepção metafísica prevaleceu, ao longo da história, porque correspondia, nas sociedades divididas em classes, aos interesses das classes dominantes, sempre preocupadas em organizar duradouramente o que já está funcionando, sempre interessadas em “amarrar” bem tanto os valores e conceitos, como as instituições existentes, para impedir que os homens cedam à tentação de querer mudar o regime social vigente

Tal qual o materialismo, a dialética surgiu na história do pensamento humano durante a Grécia Antiga. A dialética era relacionada a “um modo específico de argumentar que consistia em descobrir as contradições contidas no raciocínio do adversário (análise), negando, assim, a validade de sua argumentação e superando-a por outra (síntese)” (Gadotti, 2006, p. 15). Nesse tipo de formulação da Grécia Antiga, a dialética foi entendida como a “arte do diálogo” (Pires, 1997, p. 84), tendo sido largamente utilizada por filósofos como Sócrates (469-399 a. c.) e Platão (428-347 a. c.). Sócrates utilizava-se da dúvida sistemática, mediante análises e sínteses, elucidando os temas das questões em disputa, fazendo nascer a verdade (Gadotti, 2006, p. 15). Nesse contexto, a verdade é atingida pela relação de diálogo que pressupõe minimamente duas instâncias, com o diálogo acontecendo entre iguais. Para Platão a dialética era um método de ascensão ao inteligível, método de educação racional das ideias, uma técnica de pesquisa procedida por perguntas e respostas, onde o conhecimento nasceria da reflexão coletiva, da disputa e não do isolamento (ibidem, p. 16).

---

<sup>37</sup> É importante afirmar que embora me refira a alguns trabalhos deste autor, tratam-se de textos datados sócio-historicamente, visto que atualmente este autor caminha em outra direção político-ideológica, o que inevitavelmente tem rebatimentos sobre sua produção acadêmica e opções teórico-conceituais.

Por sua vez, para Heráclito de Éfeso (540-470 a. c.), filósofo grego anterior aos socráticos, a conversa existia somente entre os diferentes, posto que a diferença é constituidora da contrariedade e do conflito, não sendo a concórdia que conduz ao diálogo, mas a divergência, isto é, a exacerbação do conflito (Novelli e Pires, 1996 *apud* Pires, 1997, p. 84). Ainda em seu entendimento, a realidade é um constante devir, na qual prevalece a luta dos opostos (frio-calor; vida-morte; bem-mal; saúde-doença, etc), onde cada um vai se transformando no outro (Gadotti, 2006, p. 16), evidenciando que tudo está em movimento, tudo se move. Aristóteles (384-322 a. c.), com seu princípio da identidade, estebelecendo a fixação do ser (o que é, é e o que não é, não é), confere essência aos seres. Assim, este pensador tornou-se responsável pela marginalização do pensamento de Heráclito sobre a contrariedade e o conflito (Pires, 2006, p. 84). Para ele, a dialética era apenas auxiliar da filosofia, não sendo um método para se chegar à verdade, pois se tratava de uma aparência da filosofia, uma “lógica do provável”. Assim, na visão aristotélica, a dialética não conduz ao conhecimento, mas à disputa, à probabilidade, à opinião (Gadotti, 2006, p. 16).

Durante um período da Modernidade, a dialética foi considerada inútil e reduzida ao silogismo, uma lógica das aparências (*ibidem*, p. 17). Durante o Renascimento, apesar da busca pela objetividade ter levado a um quase abandono do pensamento dialético como forma de compreender o mundo, sua base, o princípio da contradição e o movimento do mundo, ainda é encontrada nas elaborações de vários pensadores da época. Os traços mais significativos da dialética, nesse período, podem ser encontrados nas obras de cientistas como Copérnico (“a terra não é imóvel”), Galileu e Descartes (“o movimento como condição natural dos corpos”) e Newton (“os corpos caem”) (Pires, 1997, pp. 84-85). Por sua vez, ao propor regras para a análise, para estudar cada elemento do objeto ou fenômeno estudado e a síntese ou reconstituição do conjunto, no *Discurso do Método*, Descartes fez avançar a concepção sobre o método dialético (Gadotti, 2006, p. 17).

Sanfelice (2005, p. 70) agrupa os pensadores socráticos (Sócrates, Platão e Aristóteles), os estóicos (Plotino, Santo Agostinho) e os da Idade Moderna (Descartes e Kant) dentro da chamada dialética antiga, que, apesar do nome, ainda continua presente nos dias atuais. O que os une é o princípio segundo o qual dois contrários não podem se encontrar simultaneamente na mesma coisa. Folquié (1974, p. 40 *apud* Sanfelice, 2005, pp. 70-71) identifica esta dialética antiga com a lógica formal, a qual, de maneira estática, não aceita a contradição e o conflito e onde “o princípio da contradição é a lei absoluta das coisas como do espírito: uma coisa não pode simultaneamente ser e não ser e, sempre que o pensamento é

levado a afirmar sucessivamente duas proposições que se contradizem, uma delas é evidentemente errada”.

A nova dialética, pautada pela lógica dialética<sup>38</sup>, por sua vez, tem como precursores Heráclito e os neoplatônicos. Ainda segundo Folquié (1974, p. 40 *apud* Sanfelice, 2005, pp. 70-71), a partir da lógica dialética, “a nova dialética vê a contradição nas coisas que simultaneamente são e não são e desta contradição faz o *fulcro* essencial da atividade dos seres que, sem ela, seriam inertes” (grifo do autor). Em outras palavras, a lógica dialética é uma possibilidade de compreensão da realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação (Konder, 1981 *apud* Pires, 1997, p. 84).

É com Hegel (1770-1831) que a dialética volta a ter destaque como tema central da filosofia e a ser considerada uma filosofia (Gadotti, 2006, p. 18). A partir das ideias de Immanuel Kant (1724-1804) sobre a capacidade de intervenção do homem na realidade, sobre as reflexões acerca do sujeito ativo, Hegel elaborou a dialética como método, partindo *do* e desenvolvendo *o* princípio da contraditoriedade (uma coisa é e não é ao mesmo tempo e sob o mesmo aspecto). Para ele, a própria dialética se configurava como o momento negativo de toda realidade, aquilo que tem a possibilidade de não ser, de negar-se a si mesmo. Isto representou uma oposição radical ao dualismo dicotômico e ao princípio da identidade (Pires, 1997, p. 85), ambos em voga no pensamento cartesiano e iluminista. Hegel enalteceu o princípio da contradição, da totalidade e da historicidade (Novelli e Pires, 1996 *apud* *ibidem*). Partindo de um princípio idealista (de espírito absoluto), ele assume a concepção dialética como razão e como processo.

Mas, diferentemente de Kant, para Hegel a razão não é apenas o entendimento da realidade, mas a própria realidade: “o racional é real e o real é racional” (Gadotti, 2006, p. 18). O espírito absoluto hegeliano se constitui em processo lógico ou dialético “que se realiza pela própria alienação e estabelece sua unidade consigo mesmo reconhecendo essa alienação como nada mais que sua própria livre expressão ou manifestação, e que se recapitula e se completa no próprio Sistema Hegeliano” (Bottomore, 1997, p. 101 *apud* Sanfelice, 2005, p. 72).

O motor de todo esse processo é a dialética, aqui compreendida como os contrários em sua unidade (unidade dos contrários), positivo no negativo. A contradição não é uma anomalia, algo ilógico ou paradoxal (Gadotti, 2006, p. 18), mas constituinte da realidade. O método então se traduz num processo dialético “pelo qual as categorias, noções ou formas de

---

<sup>38</sup> A lógica dialética se contrapõe à lógica formal da antiga dialética.

consciência surgem umas das outras para formar totalidades cada vez mais inclusivas, até que se complete o sistema de categorias, noções ou formas como um todo” (ibidem). Dois princípios são fundamentais: superação (já que toda evolução resulta de uma fase anterior menos desenvolvida) e tensão (entre qualquer forma e o que ela é, também há o *devenir*, o vir a ser). Ainda sobre o método, Hegel chega ao real, ao concreto, a partir do abstrato. É uma razão dialética, a partir da unidade dos contrários.

### 1.1.3 Materialismo histórico-dialético: teoria e método marxista

É apenas com Karl Marx (1818-1883) e com Friedrich Engels (1820-1895) que o método dialético passa a ter um *status* filosófico e científico, o materialismo histórico-dialético. Trata-se de uma ciência que demanda uma permanente tarefa de elaboração de categorias e conceitos exigida pelo processo de permanente transformação da realidade objetiva; produção e elaboração esta que implica sua necessária articulação orgânica com os princípios fundamentais de seus corpos teóricos, elaboração de conceitos e categorias que fazem corpo com a teoria e são inseparáveis da prática social e da realidade material em transformação.

Portanto, a partir dessa concepção, o marxismo é ciência. Isto já fora afirmado pelo próprio Marx, no prefácio à 1ª edição de *O Capital*: “Todo começo é difícil em qualquer ciência” (Marx, 2011, p. 15). O objeto dessa ciência, segundo Marx (2011, p. 18), “é descobrir a lei econômica do movimento da sociedade moderna”, “o desenvolvimento da formação econômico-social como um processo histórico-natural” (ibidem). O mérito da formulação da ciência da história pertence a Marx e Engels, cunhando o conceito de materialismo histórico para denominá-la.

Enquanto a dialética hegeliana (e a filosofia alemã, em geral), fechava-se no mundo do espírito, descia “do céu à terra” (Marx, 2009, p. 31), a dialética marxista fazia subir “da terra ao céu”, ou seja, não parte

daquilo que os homens dizem, imaginam ou se representam, e também não dos homens narrados, pensados, imaginados, representados, para daí se chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos, e com base no seu processo real de vida apresenta-se também o desenvolvimento dos reflexos [*Reflexe*] e ecos ideológicos desse processo de vida (ibidem).

Apesar disto, conforme afirmara Lenin, nos *Cadernos Filosóficos*, não se pode compreender *O Capital* sem ter antes estudado e compreendido toda a lógica hegeliana

(Gadotti, 2006, p. 19). O próprio Marx reconhece isso em uma carta a Kugelmann, de 6 de março de 1868, na qual se refere à Dühring e afirma

Sabe muito bem que meu método de desenvolvimento não é hegeliano, uma vez que sou materialista e Hegel é idealista. A dialética de Hegel é a forma básica de toda a dialética, mas somente depois que ela foi extirpada de sua forma mística, e isto é precisamente o que distingue meu método (Marx, 1974, p. 214 *apud* Sanfelice, 2005, pp. 72-73).

Ao contrário de Hegel, para Marx, “o ideal não é senão o material transposto e traduzido no cérebro do homem” e não o real como “simples forma fenomenal da ideia” (ibidem). Apesar de reconhecer que o mundo é representado por uma “visão” do mundo para o homem, na concepção marxiana o mundo tem uma existência independente deste ou daquele homem.

Em *A dialética da natureza*, Engels aborda a natureza geral da dialética como ciência e aponta algumas leis gerais da dialética:

As leis da dialética são, por conseguinte, extraídas da história da sociedade humana. Não são elas outras senão as leis mais gerais de ambas essas fases do desenvolvimento histórico, bem como do pensamento humano. Reduzem-se elas, principalmente, a três: 1) A lei da transformação da quantidade em qualidade e vice-versa; 2) A lei da interpenetração dos contrários; 3) A lei da negação da negação (Engels, 1976, p. 34 *apud* Sanfelice, 2005, p. 75).

De acordo com Marx (1983, p. 21), o método dialético, a dialética “é, em sua essência, crítica e revolucionária”. E esse método tem esse potencial à medida que é capaz de fazer a “análise concreta da situação concreta” (Lenin, 1981a, p. 14). Lenin também tece ideias fundamentais sobre a dialética marxista, segundo a qual

o mundo não pode ser considerado um complexo de coisas acabadas, mas sim um processo de complexos nos quais as coisas e os seus reflexos intelectuais nos nossos cérebros, os conceitos, estão em mudanças contínuas e ininterruptas de devir. E esta é a razão pela qual a dialética marxista não está reduzida à lógica e nem a um método de investigação (Sanfelice, 2005, p. 75).

Assim, a dialética marxista não exclui a lógica formal, mas a incorpora por superação (ibidem, p. 76). Além de Marx, Engels e Lenin, outros marxistas trouxeram importantes contribuições sobre a dialética. Ao criticar a obra *Ensaio popular* de Nikolai Bukharin, Antonio Gramsci, afirmou que

se a *filosofia da práxis*<sup>39</sup> não é pensada senão subordinada a uma outra filosofia, é impossível conceber a nova dialética, na qual precisamente, aquela superação se efetua e se expressa (...) Sente-se que a dialética é algo muito árduo e difícil, na

---

<sup>39</sup> Denominação pela qual Gramsci incorpora e se refere ao materialismo histórico-dialético de Marx.



medida em que o pensar dialeticamente vai de encontro ao vulgar senso comum, que é dogmático, avio de certezas peremptórias, tendo a lógica formal como sua expressão (Gramsci, 1981, p. 159 *apud* Sanfelice, 2005, pp. 77-78, grifo do original)

Com relação ao princípio da contradição, Mao Tse-Tung o explicita e desenvolve em sua obra *Sobre a contradição*, a partir de Hegel, Marx, Engels e Lenin, apresentando as duas concepções de mundo (metafísica e dialética), a universalidade e a particularidade da categoria contradição, esclarecendo o que é uma contradição principal e o principal de uma contradição e aprofunda a análise da luta travada entre os contrários na sua identidade, assim como o papel do antagonismo na contradição (Sanfelice, 2005, p. 78). Mao Tse-Tung (1999) cita um exemplo na obra de Lenin *Sobre a questão da dialética* para ilustrar a universalidade da contradição em diferentes campos de conhecimento, indicando aspectos de contradições internas a eles:

Na matemática, + e -. Diferencial e integral.  
Na mecânica, ação e reação.  
Na física, eletricidade positiva e negativa.  
Na química, combinação e dissociação de átomos.  
Nas ciências sociais, as lutas de classes. (Lenin, s/d *apud* Tse Tung, 2009, p. 40).

Quanto à universalidade, ou o caráter absoluto, da contradição, ele aponta que as contradições existem no processo de desenvolvimento de todos os fenômenos, e que, no processo de desenvolvimento de cada fenômeno, o movimento contraditório existe do princípio ao fim (ibidem, pp. 38-39), fazendo referências a Engels e a Lenin. Por sua vez, se não se estuda o que há de particular em uma contradição, é impossível determinar a essência específica que distingue um fenômeno dos outros, suas causas específicas ou as bases específicas do movimento e desenvolvimento de cada fenômeno e delimitar os domínios da investigação científica (ibidem, p. 44). Além disso, no processo de desenvolvimento de um fenômeno complexo, há uma série de contradições, sendo uma, necessariamente, a contradição principal, cuja existência e desenvolvimento determinam a existência e o desenvolvimento das demais contradições (secundárias) ou atuam sobre elas (ibidem, p. 57). Em qualquer contradição, os pólos contrários desenvolvem-se de maneira desigual sendo o equilíbrio entre eles um estado passageiro e relativo. Desses dois aspectos contrários, um é necessariamente principal (aquele que desempenha o papel dominante na contradição) e o outro, secundário, não sendo algo estático (um pode se converter no outro, mudando o caráter dos fenômenos). Assim, o caráter dos fenômenos é, sobretudo, determinado por esse aspecto principal da contradição (ibidem,

p. 60). A identidade<sup>40</sup> indica que cada um dos aspectos de uma contradição, no processo de desenvolvimento de um fenômeno, pressupõe a existência do outro aspecto, que constitui o seu contrário, com ambos coexistindo numa mesma unidade; e, cada um dos aspectos contrários tende, em condições determinadas, a se transformar no contrário (ibidem, p. 65). Tais aspectos contrários em qualquer processo excluem-se um ao outro, estão em luta um contra o outro, opõem-se um ao outro, mas não podem existir isoladamente, um sem o outro; se falta um dos aspectos opostos, contrários, as condições de existência do outro aspecto desaparecem igualmente (ibidem, p. 66). Por fim, indica que o antagonismo constitui uma das formas, não a única, da luta dos contrários. Em outras palavras, certas contradições assumem o caráter de um antagonismo aberto, outras não. Isto depende do desenvolvimento concreto dos fenômenos, dependendo do qual, certas contradições, primitivamente não-antagônicas, desenvolvem-se em contradições antagônicas, enquanto outras, primitivamente antagônicas, desenvolvem-se em contradições não-antagônicas (ibidem, p. 75).

Além do materialismo e da dialética, anteriores, mas dos quais Marx e Engels se apropriam para formular as bases de seu pensamento, o marxismo tem outras duas fontes constitutivas das quais parte e incorpora, totalizando três fontes: a filosofia alemã, a economia política inglesa e o socialismo. Lenin (2000) sistematizou tais contribuições. Em relação à filosofia, como já citado, o marxismo parte do materialismo filosófico e da dialética hegeliana, sendo estes aprofundados, desenvolvidos e transformados. O materialismo histórico confere explicações precisas sobre a história das sociedades humanas, auxiliando no entendimento dos processos históricos de desenvolvimento, transformações e rupturas entre um modo de produção anterior e seu posterior. Quanto à teoria econômica, Marx também parte do que havia de mais avançado, no caso, a economia política clássica burguesa, a teoria do valor-trabalho de Adam Smith e David Ricardo. A partir dos conceitos formulados por eles, Marx elabora sua teoria da mais-valia. Neste percurso, buscou compreender como se desenvolveu o capitalismo “desde os primeiros germes da economia mercantil, desde a troca simples, até suas formas superiores, até à grande produção” (ibidem). Por fim, o marxismo parte do socialismo. Atualmente, o senso comum leva a confundir ambos, fazendo parecer óbvia tal afirmação. No entanto, no curso da história, com o fim do regime feudal e início do capitalismo na Europa, como reflexo e protesto contra ela, surgiram diversas doutrinas socialistas. O socialismo primitivo, em seu estágio inicial, tratava-se de um socialismo utópico, o qual

---

<sup>40</sup> Para ele, sinônimo de unidade, coincidência, interpenetração, impregnação recíproca, interdependência, condicionamento mútuo, ligação recíproca e cooperação mútua.

criticava a sociedade capitalista, condenava-a, amaldiçoava-a, sonhava com a sua destruição, fantasiava um regime melhor, queria convencer os ricos da imoralidade da exploração. Mas, o socialismo utópico não podia indicar uma saída real. Não sabia explicar a natureza da escravidão assalariada no capitalismo, nem descobrir as leis do seu desenvolvimento, nem encontrar a *força social* capaz de se tornar a criadora da nova sociedade (ibidem, grifo do autor).

Assim, as correntes desse socialismo utópico, ao pautarem-se na construção de uma sociedade mais justa e igualitária a partir de fundamentos morais, jurídicos ou religiosos, fundamentos não-científicos, não passavam de perspectivas reformistas, socialistas no discurso e capitalistas na prática. Os diversos processos revolucionários que estavam em curso na Europa mostravam cada vez com maior clareza que a base e a força motriz de todo o desenvolvimento das sociedades era a luta de classes. Sendo assim, Marx compreendeu os processos históricos da humanidade tendo por base a luta de classes, cunhando assim o materialismo histórico como afirmação de socialismo científico.

Toda essa explicitação se faz necessária por conta de uma compreensão empobrecida, mecanicista, vulgar, revisionista e dogmática do marxismo que costuma ser feita a partir da ideologia dominante. Como afirma Lenin (1981b, p. 196), esta teoria não deve ser vista como “algo acabado e intangível”, já que Marx colocou apenas as “pedras angulares” (ibidem) desta ciência, o que aponta para a necessidade do seu desenvolvimento como toda e qualquer ciência. Fora essas acusações, é frequente ouvir que o marxismo trata-se de uma perspectiva sectária, na medida em que não dialoga com outras perspectivas ou autores não-marxistas. Essa acusação é generalista, pois desconsidera que há diferentes tendências no interior do marxismo e acaba tomando casos particulares como a regra geral. Em relação a tal acusação, Lenin (2000, grifos do autor) já afirmara que

no marxismo não há nada que se assemelhe ao “sectarismo”, no sentido de uma doutrina fechada em si mesma, petrificada, surgida à *margem* da estrada real do desenvolvimento da civilização mundial. Pelo contrário, o gênio de Marx reside principalmente em ter dado respostas às questões que o pensamento avançado da humanidade tinha já colocado. A sua doutrina surgiu como *continuação* direta e imediata das doutrinas dos representantes mais eminentes da filosofia, da economia política e do socialismo.

Conforme já foi dito, foi a partir de pensamentos de áreas distintas e eminentes no século XIX, e mesmo anteriores, que se formaram as bases da teoria marxista. Seria, portanto, absurdo afirmar que o marxismo trata-se de uma doutrina fechada em si mesma, quando sua própria constituição histórica mostra exatamente o contrário.

Dito isso, cabe explicitar o porquê de trabalhar a partir deste referencial teórico-metodológico (e político-ideológico). Assim como Florestan Fernandes (2009), defendendo sua

atualidade, mesmo observando todas as tendências que afirmam que o marxismo está superado, ultrapassado, datado, que este “só poderia tomar em conta as condições em que aparece e se desenvolve inicialmente o capital industrial” (p. 7). Estes críticos afirmam que

posteriormente, o capitalismo sofreu sucessivas transformações tecnológicas, organizatórias e se internacionalizou, acompanhando a evolução do mercado mundial. Em consequência, as ideias de Marx valem tanto teórica quanto praticamente para “o capitalismo de sua época”. Seria inútil pretender enfiar a realidade em fórmulas que não possuem mais existência real. Para restabelecer a validade do marxismo, na economia ou na prática política revolucionária, seria necessário construir uma nova teoria e uma nova práxis, que mantivessem algumas premissas das ideias originais de Marx, mas que partissem da situação existente (ibidem, grifo do autor).

Fernandes (p. 8) denomina os autores desse tipo de leitura de “revisionistas orgânicos”, fazendo referência a Eduard Bernstein, o primeiro grande revisionista da teoria marxista e um dos fundadores e principais teóricos da social-democracia. Segundo Fernandes,

no interior de uma posição marxista coerente, a *crise* é um processo normal e necessário – e não pressupõe a negação das “ideias de Marx”. Se se considera que Marx investigou não só o capitalismo de sua época, mas as condições objetivas da produção e da reprodução da acumulação capitalista acelerada, só seria possível negar as “suas ideias” se o capitalismo se tivesse tornado o avesso de si próprio, ou seja, se a mais-valia relativa, a manipulação econômica, social e política do exército industrial de reserva, a concentração e centralização do capital, as classes e a dominação de classes tivessem desaparecido. Ora, isso não ocorreu (p. 9, grifos do autor).

Tudo isso só reforça a tese de que o marxismo está bastante vivo e que seus princípios básicos devem ser retomados como condições para uma análise precisa e para a superação da sociedade capitalista.

## **1.2 O método dialético e a pesquisa no campo educacional**

### **1.2.1 Educação (ambiental) crítica**

Ao adotarmos uma perspectiva crítica de educação, necessariamente, estamos dizendo que há perspectivas que não são críticas. Essa reconceitualização e ressignificação da educação como sendo crítica trata-se, portanto, de uma contraposição a algo existente, como forma de superação (Guimarães, 2004, p. 25). Mas o que significa ser crítico? De onde vem essa dimensão crítica na Educação? Crítica a quê e a quem?

Olhando os significados atribuídos, nos dicionários, à palavra “crítica” (do grego *chritike*), o resultado será parecido com o seguinte<sup>41</sup>: (i) arte de julgar obras literárias, artísticas ou científicas; (ii) apreciação escrita dessas obras; (iii) conjunto dos críticos; (iv) discussão de fatos históricos; (v) parte da filosofia que trata dos critérios; (vi) apreciação minuciosa; (vii) critério; (viii) apreciação desfavorável; (ix) censura; (x) maledicência. Quanto ao adjetivo “crítico” (do latim *criticu*), o resultado foi: (i) referente à crítica; (ii) propenso a censurar; (iii) relativo a crise; (iv) difícil; (v) grave; (vi) penoso; (vii) perigoso; (viii) decisivo; (ix) aquele que exerce a crítica; (x) maldizente.

Como vemos, as palavras têm tipicamente vários significados, e estes são “lexicalizados” de várias formas. Isso nos coloca diante de escolhas, seja enquanto produtores ou intérpretes, sobre como usar uma palavra, expressar um significado por meio de palavras e como interpretar as escolhas que os produtores fizeram, considerando que tais escolhas não são meramente individuais, mas variáveis socialmente e socialmente contestadas, facetas de processos sociais e culturais mais amplos (Fairclough, 2001a, p. 230). Ainda segundo Fairclough (ibidem, p. 236), os dicionários tendem a apresentar as palavras dominantes e os seus significados como únicos, já que fazem parte do aparato de padronização e codificação de línguas (*apud* Leith, 1983) e são mais ou menos comprometidos com uma visão unitária e normativa da língua de uma comunidade e de seu vocabulário.

Nesse caso, vemos diversos significados com conotação negativa para as palavras “crítica” e “crítico” (apreciação desfavorável; censura; maledicência; relativo a crise; difícil; grave; penoso; perigoso), como se fosse uma péssima opção ter uma postura crítica. Em ambos os casos, apareceram várias definições, mas nenhuma que contemple os sentidos de contestação, questionamento e análise, por exemplo. Ao contrário do proposto no dicionário, os significados das palavras não são estáveis, fazendo também parte da luta hegemônica e ideológica o desafio de estabelecer (fixar, sedimentar) e reestabelecer (modificar) significados às palavras. Um bom exemplo dessa luta hegemônica está no refrão desta música<sup>42</sup>:

O que significa isso?  
O que swingnifica isso?  
O que signifixa isso?  
O que swingnifica isso?

Ao brincar com o verbo significar, fazendo uso de neologismos, o compositor passa as noções de movimento de sentidos (“**swingnifica**”) e de sedimentação (**signifixa**).

<sup>41</sup> A partir de consulta ao Dicionário Brasileiro O Globo, sob autoria de Francisco Fernandes, Celso Pedro Luft, F. Marques Guimarães, em sua 30ª edição, de 1993.

<sup>42</sup> “O que significa isso?”, de Arnaldo Antunes.

Quando falamos em proposições críticas, seja na Educação ou em outros campos do conhecimento, nos remetemos a diversas tradições filosóficas, como por exemplo, as diferentes perspectivas do marxismo, a fenomenologia e a hermenêutica, especificamente na Educação Ambiental (Loureiro, 2008a, pp. 51-52). De um modo geral, as teorias críticas na Educação “refutam as premissas pedagógicas tradicionais”, admitindo que “o conhecimento é uma construção social, historicamente datada, não-neutra, que atende a diferentes fins em cada sociedade, reproduzindo e produzindo relações sociais, inclusive as que se referem à vinculação entre saber e poder” (ibidem, p. 52).

As teorias pedagógicas tradicionais, sejam elas religiosas ou leigas (Saviani, 2005b), são reações, a partir de meados do século XX, ao então modelo hegemônico do currículo clássico, que tinha por objetivos transmitir o que era tido como superior e universal aos ideais do espírito humano, tais como línguas, retórica, poética, música e história. Essa ruptura com o modelo clássico se deu por duas vias: (i) o tecnicismo e o ensino tradicional, ou seja, a ênfase em procedimentos técnicos de transmissão de conteúdos tidos como universais e a racionalidade da instituição escolar, que devia preparar o aluno para a vida adulta; (ii) o pragmatismo de Dewey e, no Brasil, a Escola Nova, direcionando o ensino à resolução de problemas cotidianos, focando nas experiências dos alunos e ao “aprender a aprender”, supostamente preparando o aluno para a vida na sociedade (Loureiro, 2008a, pp. 54-55). Todas essas tendências têm em comum uma visão redentora da escola, supostamente ajustando-a à sociedade, sem que ambas sejam analisadas de modo historicizado e crítico.

Diversos autores fizeram contribuições importantes para o pensamento crítico no campo educacional, como Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Demerval Saviani e, o mais citado no caso das pesquisas em Educação Ambiental (e talvez da Educação como um todo), Paulo Freire. Entretanto, nem sempre as citações levam em conta o contexto mais amplo em que se fundamentam os pensamentos desses autores, recorrendo a frases de efeito isoladas e recontextualizadas de modo inapropriado, sem compreender seu sentido original e os contextos nos quais foram formulados. Paulo Freire é um bom exemplo disso. Diversos conceitos utilizados por ele (casos como emancipação, conscientização e práxis) são esvaziados de seus sentidos originais e transferidos para contextos outros sem levar em conta suas condicionantes. Isto é aquilo que Fairclough (2005a; 2005b), a partir do conceito de Basil Bernstein, denomina de recontextualização, isto é, um dos momentos da dialética discurso-estrutura social<sup>43</sup>, no qual os discursos são inseridos em outros contextos com

---

<sup>43</sup> Além da emergência, da hegemonia e da operacionalização dos discursos.

propriedades estruturais, trajetória histórica e outras características distintivas. As ideias de Paulo Freire expressam uma síntese entre o pensamento marxista (do qual ele toma alguns conceitos), o existencialismo fenomenológico francês (sobretudo de Martin Buber) e elementos da esquerda católica (teologia da libertação de Leonardo Boff, Frei Betto e outros) e do pensamento chamado pós-colonialista<sup>44</sup> (ibidem, p. 59). Apesar de ser passível de algumas críticas por conta de algumas dessas aproximações entre pensamentos tão distintos e, quiçá, antagônicos, em especial fazer uma leitura de Marx a partir de autores cristãos, essa característica confere algumas particularidades às suas obras, que não podem ser desconsideradas ou abandonadas, ao bel prazer de quem as interpreta. Torres (2009; 2010) dedicou-se a estudar as apropriações feitas das formulações freireanas no campo da Educação Ambiental, indicando muitas controvérsias e incoerências.

Pra terminar essa parte, é importante fazer justiça e resgatar a origem e o cerne das chamadas teorias críticas. A expressão “teoria crítica” foi cunhada por Max Horkheimer e aparece em seu texto “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, de 1937. A partir de 1931 e por quase três décadas, Horkheimer esteve como diretor do *Instituto de Pesquisa Social*, fundado em 1923 e mais conhecido como *Escola de Frankfurt*, por sua localização na cidade alemã<sup>45</sup>.

A *Escola de Frankfurt* se constitui como um importante centro de pesquisas, reunindo um grupo de intelectuais de diversas áreas (sociologia, economia, ciência política, filosofia, psicanálise) ligados a tendências do marxismo e preocupados em compreender de modo crítico e global a sociedade contemporânea. Tais pesquisas tomam como referencial o materialismo histórico-dialético, teoria e método marxista, em diálogo com outros autores, tais como Max Weber, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Sigmund Freud, entre outros, numa perspectiva integradora de ciência e filosofia e de atuação transformadora das relações sociais em curso. Nesse sentido, consolidava-se uma crítica à razão instrumental, considerando-se que esta não daria conta das transformações sociais necessárias nem mesmo de explicar a realidade. Por razão instrumental estes pesquisadores críticos compreendiam o estado em que os processos racionais são plenamente operacionalizados, contrapondo a esta, uma razão

---

<sup>44</sup> Cabe distinguir os autores pós-colonialistas do chamado pós-colonialismo. Os primeiros, tais como Paulo Freire, Anibal Quijano, Edward Said, Albert Memmi, Frantz Fanon, Aimé Cesáire, produziram trabalhos que discutem os efeitos do imperialismo e da colonialidade de poder, não descolando as lutas e identidades sociais (raciais, étnicas e de gênero, sobretudo) das lutas de classe e das frações de classe. Por sua vez, os adeptos das “teorias pós-coloniais”, que tratam dos saberes produzidos pelos colonizados, fragmentam as questões sociais, sob a ótica pós-moderna.

<sup>45</sup> Em 1933, durante a ascensão de Hitler ao poder, a *Escola de Frankfurt* passou a ser sediada em Genebra, na Suíça. Em 1934, mudou-se novamente para Nova Iorque, ligando-se à Universidade de Columbia. O retorno à Frankfurt, onde até hoje permanece, foi possível com o final da Segunda Guerra Mundial, em 1951. Informações mais detalhadas sobre a *Escola de Frankfurt* podem ser obtidas acessando o seu site oficial: <http://www.ifs.uni-frankfurt.de> Acesso em 20 de janeiro de 2010.

crítica. Tal razão instrumental viria quando o sujeito do conhecimento toma como ponto de partida que conhecer é dominar e controlar a natureza e os seres humanos. A razão ocidental, caracterizada, genericamente, pela sua elaboração dos meios para obtenção dos fins, se hipertrofia em sua função de tratamentos dos meios, e não na reflexão objetiva dos fins. Na medida em que razão se torna instrumental, a ciência vai deixando de ser uma forma de acesso aos conhecimentos verdadeiros para tornar-se um instrumento de dominação, poder e exploração, sendo sustentada pela ideologia cientificista (de que os meios científicos e técnicos, por si só, dão conta da realidade) que, através da escola e dos meios de comunicação de massa, engendra uma mitologia - a religião da ciência - contrária ao espírito iluminista e à emancipação da humanidade. Isto justifica do ponto de vista epistemológico e político-ideológico o rompimento destes pesquisadores do campo crítico com a razão instrumental e a tarefa de consolidar uma razão crítica, necessária à emancipação social, em um movimento dialético de transformação das relações sociais no seio da estrutura social.

Agora que a origem do termo “teoria crítica” foi apresentada e historicizada, é importante diferenciá-la da chamada “teoria tradicional”, também em sua diferenciação inicialmente feita por Horkheimer. Este aponta a teoria tradicional como “toda aquela que se produz como válida pela ciência dominante (positivista), tendo por características: (1) a abstração conceitual sem vinculação com a realidade concreta, a partir de modelos que pressupõem a sociedade como algo dado, sem historicidade; e (2) a neutralidade e a objetividade do conhecimento na explicação do funcionamento da sociedade” (Loureiro, 2005a, p. 326). Não é levado em conta, desse modo, nas teorias tradicionais, o movimento da história, os sujeitos e suas relações sociais e de poder numa sociedade hoje estruturada em classes, nem a própria ciência enquanto prática social inserida nesse contexto político, econômico, social e ideológico, podendo a mesma contribuir para legitimar ou romper com essa ordem instituída e que a institui. Superar essa visão conservadora da ciência e da sociedade que minimiza as lutas sociais e elaborar conhecimentos que sirvam para a emancipação das classes hoje dominadas e, conseqüentemente, para a transformação e superação desse projeto de sociedade fundado no capitalismo em direção a uma sociedade sem classes, é o desafio que se coloca para a teoria crítica. Nesse sentido, as contribuições de autores como Adorno e Horkheimer ao tecerem críticas à razão instrumental, bem como dos autores que discutem os efeitos do imperialismo e da colonialidade de poder e compreendem as lutas e as identidades sociais (de raças, etnias e gênero) estreitamente vinculadas às lutas de classe, nos oferecem uma base importante para a crítica ao ecocientificismo, sobretudo, considerando sua motivação ideológica.



Na Educação Ambiental essa disputa entre concepções e teorias tradicionais e críticas também está presente, como em qualquer outro espaço da sociedade. Quem propõe uma diferenciação nesse sentido é Guimarães (2004, p. 25), que identifica a consolidação de “uma perspectiva de educação ambiental que reflete uma compreensão e uma postura educacional e de mundo, subsidiada por um referencial paradigmático e compromissos ideológicos, que se manifestam hegemonicamente na constituição da sociedade atual”, não sendo “epistemologicamente instrumentalizada, nem comprometida com o processo de transformações significativas da realidade socioambiental, presa que é aos seus próprios arcabouços ideológicos”. Essa EA “busca a partir dos mesmos referenciais constitutivos da crise, encontrar a sua solução” (ibidem, p. 26). Ele segue dizendo que

Essa concepção de Educação, ao se colocar inapta de transformar uma realidade (a qual ela própria é um dos mecanismos de reprodução), conserva o movimento de constituição da realidade de acordo com os interesses dominantes – a lógica do capital.

Por tudo isso, ele a denomina de Educação Ambiental Conservadora, em contraposição à Educação Ambiental Crítica. A Educação Ambiental, portanto, encontra-se tensionada por essas duas vertentes e a opção por uma delas implica, necessariamente, a adoção de concepções e práticas pedagógicas, com finalidades bastante distintas, compatíveis com a escolha assumida. Por um lado, a opção pelo viés conservador ou reformista busca “promover a mudança de conduta do sujeito, em sua relação cotidiana e individualizada com o meio ambiente e com os recursos naturais, objetivando a formação de hábitos ambientalmente responsáveis no meio social”, evidenciando “uma leitura acrítica e ingênua sobre a problemática ambiental” e apontando “para uma prática pedagógica prescritiva e reprodutivista. Nesse sentido, a transformação da sociedade seria o resultado da transformação individual dos seus integrantes” (Quintas, 2002 *apud* Quintas, 2006, p. 290-291) e “a sustentabilidade seria atingida quando todos adotassem práticas sustentáveis, cotidianamente, na sua esfera de ação” (ibidem, p. 291). De outro lado, em uma perspectiva de Educação Ambiental comprometida com a vertente crítica e transformadora, a questão não se resume e não se trata de “cada um fazer a sua parte”, inclusive porque na atual sociedade desigual, massificada e complexa, “assumir condutas coerentes com as práticas de proteção ambiental pode estar além das possibilidades da grande maioria das pessoas” (Quintas, 2002 *apud* Quintas, 2006, p. 291). Essa Educação Ambiental Crítica, Transformadora e Emancipatória direciona-se “para a compreensão e busca de superação das causas estruturais dos problemas ambientais por meio da ação coletiva e organizada” e “o processo educativo

deve pautar-se por uma postura dialógica, problematizadora e comprometida com transformações estruturais da sociedade, de cunho emancipatório” (ibidem).

Como apontei antes, atualmente, o que vemos é uma utilização bastante ampla do termo “crítica”, com diferentes quadros teórico-metodológicos e tradições filosóficas se apropriando dele. A impressão que fica é que, para alguns (talvez a maioria dos que se autoproclamam “educadores ambientais críticos”) incluir “crítica” garante uma capacidade de análise e uma leitura da realidade de fato aprofundada e suficientemente capaz de dar conta de explicá-la, objetivando sua transformação, sua superação. Isso nem sempre ocorre. Muitos dos que têm se apropriado dessa “crítica” o fazem de forma superficial, sem o devido cuidado de entender os processos históricos e sociais pelos quais as relações sociais e de poder estão configuradas hoje e, com isso, acabam caindo em um pragmatismo que não contribui efetivamente para a transformação da realidade que tanto criticam.

Dessa maneira, perde-se a radicalidade da “crítica” e esta acaba caindo no lugar-comum, como tantos outros termos já caíram (democracia, igualdade, sustentabilidade, emancipação, etc), servindo a diferentes interesses, independentemente das intenções iniciais de quem se coloca como crítico. Não basta nos autonearmos críticos se o entendimento for de que a crítica é tão somente “questionadora da sociedade e de como nos constituímos em determinado contexto, recusando as formas de aceitação passiva da realidade” (ibidem), pois isto ainda é genérico demais, ou seja, podemos questionar a sociedade em diversos sentidos, mas nem todos contribuem para a superação da sociedade capitalista. Não se trata aqui, ao contrário do que possa parecer, de defender que o campo crítico se reduza a uma única perspectiva. Aliás, isso seria impossível visto a diversidade de perspectivas que compõem o campo. Por outro lado, é aceitável que cada perspectiva busque se afirmar, buscando melhorar a fundamentação teórica e metodológica, de modo a dar conta de explicar melhor a realidade. O que estou ressaltando aqui é a necessidade de explicitar melhor nossos objetivos e finalidades, reconhecendo os limites e os alcances que eles têm. Conforme Marx e Engels afirmam em *A ideologia alemã*, não é a crítica, mas a revolução, que é o motor da história. Dessa forma, a crítica (como no caso da filosofia alemã) que se coloca como princípio-fim e não luta contra a ordem real do mundo, resulta em deixá-lo da mesma maneira, mudando-se apenas a ideia que dele se tem (Garaudy, 1967, p. 74). É preciso, portanto, fazer críticas que vão nessa direção e que apontem para transformações nas relações sociais e de produção. Do contrário, a crítica acaba operando numa cisão do discurso com as outras práticas sociais, da linguagem com o trabalho e se torna mera palavra de ordem.

## 1.2.2 Teorias do discurso e as pesquisas em educação

Mas é importante que os textos sejam contextualizados. É preciso ler o mundo, ler a realidade de modo crítico. É preciso que a leitura da palavra seja precedida da leitura do mundo e, este não é um problema apenas da alfabetização, como possa parecer a alguns.<sup>46</sup>  
(Paulo Freire)

Nos últimos anos, notadamente a partir da década de 1960, o campo de pesquisa da linguagem tem ganhado espaços na área da Educação, adentrando, de forma interdisciplinar, também nas diferentes linhas da pesquisa educacional. Esse movimento de aproximação pode ser atribuído, em grande medida, a uma preocupação até então pouco desenvolvida, talvez uma reviravolta, com o funcionamento da linguagem em uso, quando passaram a ser introduzidos componentes pragmáticos e a dimensão social começou a fazer parte do estudo da língua com o objetivo de combater a perspectiva estruturalista que predominava até então (Viegas e Loureiro, 2009, p. 2; Melo, 2009, p. 2). Começa a ser investigada com mais intensidade, então, a linguagem em relação permanente e recíproca com a constituição do sujeito e das relações sociais (Viegas e Loureiro, *op. cit.*).

Ferdinand de Saussure (1857-1913) é um autor de destaque na perspectiva estruturalista, tendo feito formulações sobre a língua enquanto sistema. Ele entendia a linguística como um ramo da ciência mais geral dos signos, a qual propôs ser chamada de Seminologia. Foi muito devido aos seus trabalhos que a linguística adquiriu autonomia e que seu objeto e método puderam ser melhor delineados. Este autor considerava “a fala como não acessível ao estudo sistemático, por ser essencialmente uma atividade individual: os indivíduos usam uma língua de formas imprevisíveis, de acordo com seus desejos e suas intenções, uma *langue* (língua) que é em si mesma sistemática e social” e que, portanto, “qualquer estudo sistemático da língua deve ser um estudo do próprio sistema, da *langue*, e não de seu ‘uso’” (Fairclough, 2001a, p. 90, grifos do autor). Dessa forma, Saussure efetua uma separação entre língua (*langue*) e fala (*parole*), sendo a primeira um sistema de valores que se opõem uns aos outros e que está depositado como produto social na mente de cada falante de uma comunidade, possui homogeneidade e por isto é o objeto da linguística propriamente dita. Por sua vez, a fala seria um ato individual de enunciação e estaria sujeito a fatores externos, muitos desses não linguísticos e, portanto, não passíveis de análise. Na perspectiva saussurreana, a língua e a fala são os elementos constitutivos da linguagem (*lengage*), compreendida como a totalidade de todas as manifestações – físicas, fisiológicas e

---

<sup>46</sup> Em entrevista concedida ao ANDES-SN e publicada no nº 1 da revista Universidade e Sociedade. Disponível em: [http://www.andes.org.br/frame\\_livro1.htm](http://www.andes.org.br/frame_livro1.htm). Último acesso em 12 de dezembro de 2009.

psíquicas – que entram em jogo na comunicação lingüística (Bakhtin, 2006, pp. 84-85). De acordo com Saussure, a linguagem não pode ser o objeto da lingüística, pois, considerada em si mesma, falta-lhe unidade interna e leis independentes, autônomas, sendo compósita, heterogênea e difícil não se perder em sua composição contraditória. Seria impossível fazer uma descrição dos fatos da língua permanecendo no terreno da linguagem e, portanto, a linguagem não poderia ser o ponto de partida de uma análise lingüística (ibidem). Nas suas palavras,

Não há, no nosso entender, senão uma solução para todas estas dificuldades [trata-se das contradições internas da “linguagem” como ponto de partida de sua análise]: *é preciso, antes de tudo, instalar-se no terreno da língua e tomá-la como norma de todas as demais manifestações da linguagem.* Com efeito, em meio a tantas dualidades, só a língua parece suscetível de uma definição autônoma e fornece um ponto de apoio satisfatório para o espírito (F. de Saussure, *Cours de linguistique générale*, p. 24; grifos de Saussure *apud* Bakhtin, 2006, p. 85).

Dessa maneira, para Saussure, é indispensável partir da língua como sistema de formas cuja identidade se refira a uma norma e esclarecer todos os fatos de linguagem como referência a suas formas estáveis e autônomas (auto-regulamentadas) (Bakhtin, 2006, p. 86). Saussure considera que a fala não pode ser objeto de estudo da lingüística na medida em que os elementos que concernem à lingüística são constituídos apenas pelas formas normativas da língua que aí se manifestam. Todo o resto é “acessório e acidental” (ibidem).

Bakhtin (2006, pp. 83-84), mesmo reconhecendo a clareza e a precisão das ideias, a limpidez e o rigor e que as formulações de Saussure se tornaram clássicas (um dos maiores lingüistas contemporâneos, nas suas palavras), critica tal perspectiva, afirmando que se trata de um exemplo de objetivismo abstrato. Essa visão saussureana foi contestada também pelos sociolinguistas que defendiam que o uso da linguagem é “moldado socialmente e não individualmente”, argumentando que a variação no seu uso “é sistemática e acessível ao estudo científico e que aquilo que o torna sistemático é sua correlação com variáveis sociais: a língua varia de acordo com a natureza da relação entre os participantes em interações, o tipo de evento social, os propósitos sociais das pessoas na interação, e assim por diante” (ibidem). Fairclough (ibidem) reconhece que essa concepção avança em relação à saussureana, mas indica duas limitações: (1) uma ênfase cuja tendência é ser unilateral sobre como a língua varia segundo fatores sociais, sugerindo tipos de sujeito, de relações e situações bastante independentes do uso da linguagem, bem como desprezar o uso da linguagem na sua própria constituição, reprodução e mudança; (2) as “variáveis sociais” consideradas são aspectos das situações sociais de uso lingüístico relativamente superficiais, além de não se compreender

que as propriedades do uso de linguagem podem ser determinadas em um sentido mais global pela estrutura social em um nível mais profundo e podem contribuir para reproduzi-la e transformá-la.

Segundo Magalhães (2001, p. 15), após a inauguração dos estudos de coesão e coerência com Michael Halliday e Martin Hasan, em meados da década de 1970, os estudos linguísticos passaram a se preocupar não mais apenas com a dimensão da frase, mas com a dimensão textual. Da linguística textual e da análise da conversação, o próximo enfoque de análise passou a ser a interação e o discurso. Na abordagem da Linguística Sistêmica Funcional (LSF) de Halliday, a linguagem é concebida como estruturada pelo conjunto de possibilidades de cada um de seus estratos (semântico, fonológico e léxico-gramatical) e, simultaneamente, como estruturante, tendo em vista sua escolha de valores que a relacionam ao seu meio social: o campo (*field*), o teor (*tenor*) e o modo (*mode*). Apesar dos avanços, a LSF tem limitações por sua pouca ênfase no social frente ao semiótico, no texto em oposição ao sistema e por sua falta de reconhecimento de um sistema correspondente à ordem do discurso (ibidem, p. 27). É aí que entra a Análise Crítica do Discurso.

### **1.2.2.1 Análise Crítica do Discurso**

A Análise Crítica do Discurso (ACD) ou Análise de Discurso Crítica (Magalhães, 2005, p. 2) constitui-se como uma área de estudos inaugurada no final dos anos de 1970, derivada da combinação das contribuições da linguística crítica – sendo Halliday a maior influência –, do marxismo (Gramsci, Althusser, Thompson e outros) e das teorias críticas da *Escola de Frankfurt*. A ACD é tanto uma teoria quanto um método de análise das práticas sociais com especial atenção aos seus momentos discursivos, evitando-se tanto o teoricismo – teoria por si mesma – quanto o “metodologismo” – vendo o método como um meio livre de teorias para alcançar resultados (Chouliaraki e Fairclough, 1999, p. 16). Apesar de considerar a ACD como um método que pode ser utilizado na pesquisa científica social, Fairclough (2001c, p. 121) afirma ter certas restrições ao conceito de método, já que este pode ser usado como uma espécie de “competência transferível” caso se entenda um método como uma técnica, uma ferramenta em uma caixa de ferramentas a que se pode recorrer quando necessário e então fazê-lo voltar para a caixa. Por isso, este autor considera a ACD tanto uma teoria quanto um método, ou melhor, uma perspectiva teórica sobre a linguagem e, mais geralmente, semiose (incluindo “linguagem visual”, “linguagem corporal” e assim por diante)

como um elemento ou “momento” do processo social material, que proporciona modos de analisar a linguagem ou semiose dentro de análises mais amplas do processo social. A ACD traz uma variedade de teorias para o diálogo, especialmente, teorias sociais de um lado e teorias linguísticas de outro, o que faz dessa teoria uma “síntese mutante de outras teorias” (Chouliaraki e Fairclough, 1999, p. 16), engajando teorias e métodos sociais em um modo transdisciplinar, mais do que apenas interdisciplinar, o que significa que esta co-participação em aspectos particulares do processo social pode levar ao desenvolvimento da teoria e do método que mudarem as fronteiras entre as diferentes teorias e métodos (Fairclough, 2001c, pp. 121-122).

Essa característica formativa da ACD confere uma possibilidade de vincular a análise linguística detalhada de textos com uma orientação social para o discurso. O objetivo principal está em construir um quadro teórico que permita compreender as relações entre discursos e mudanças sociais. Sendo assim, os analistas críticos do discurso não analisam somente os aspectos linguísticos dos textos (vocabulário, aspectos gramaticais, semânticos, sintáticos e pragmáticos), mas apropriam-se destes em conjunto com teorias sociais. Dessa forma, os analistas críticos do discurso não são isentos em relação às suas análises. Posicionam-se também do ponto de vista político-ideológico a partir da(s) teoria(s) social(is) que orienta(m) suas análises. Ficará mais evidente a razão de eu estar afirmando isto, algo aparentemente óbvio, na parte das análises que desenvolvo. Não tenho a pretensão de ser isento ou neutro em minhas análises até porque, conforme sustento a partir dos próprios referenciais teórico-metodológicos utilizados, isto não é possível. Além disso, os referenciais da Análise do Discurso permitem compreender o que está em jogo quando algo é dito. Conforme Fairclough (2001a, pp. 31-32), é possível dividir as abordagens de Análise do Discurso em dois grupos, segundo a natureza de sua orientação social para o discurso: “não-críticas” e “críticas”, não sendo esta uma divisão absoluta.

As abordagens críticas diferem das abordagens não críticas não apenas na descrição das práticas discursivas, mas também ao mostrarem como o discurso é moldado por relações de poder e ideologias e os efeitos construtivos que o discurso exerce sobre as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença, nenhum dos quais é normalmente aparente para os participantes do discurso (ibidem).

Dentro do campo crítico se situam autores como Michel Pêcheux, Dominique Maingueneau, Eni Orlandi (filiados à “escola” francesa<sup>47</sup> ou Análise do Discurso), Robert

---

<sup>47</sup> A última autora citada, brasileira, questiona o uso do termo escola para categorizar os analistas de acordo com seus referenciais teórico-metodológicos. Por uma questão didática optei por usá-lo. De um modo geral, o

Hodge, Roger Fowler, Gunter Kress, Teun A. Van Dijk, Lilie Chouliaraki, Robert Jessop e Norman Fairclough (“escola” anglo-saxônica ou Análise Crítica do Discurso). Não cabe, nem é a proposta aqui desenvolver as diferentes perspectivas. Apesar de diferenças, sobretudo em relação às concepções de ideologia, poder e sujeitos no discurso, todos os autores mencionados estão dentro de uma perspectiva crítica de discurso.

Fairclough (1999, p. 71), especificamente, discute a relação entre discurso, conhecimento e mudança social. Ele afirma que as mudanças contemporâneas vêm afetando o papel da linguagem na vida social e, por isso, aponta para a necessidade de se desenvolver uma consciência crítica da linguagem<sup>48</sup> como pré-requisito para uma cidadania democrática efetiva. A importância dessa consciência crítica do discurso passa por compreender como os discursos podem atuar ideologicamente nas relações sociais e de poder. Isto porque a sociedade contemporânea é cada vez mais textualmente-mediada, o que significa que conhecimentos técnicos e discursos chegam a nós via textos de vários tipos (livros, revistas, programas de televisão e rádio, etc) que medeiam nossas vidas sociais (ibidem, p. 75).

Este autor trabalha o termo “discurso” considerando “o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais” (ibidem, p. 90), entendendo este como “um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação” (ibidem, p. 91). Assim, este autor se diferencia de outras abordagens que entendem o discurso como fonte de determinação da realidade (perspectivas performativas) e de outras que compreendem o discurso como sendo um mero reflexo determinado pela realidade, de forma unilateral e determinista. Para os primeiros, mudanças de ordem discursiva (ex.: inclusão de novas palavras, modalidades e gêneros discursivos, resignificação e relexicalização, etc) resultam diretamente em mudanças sociais. Já para os últimos, o discurso muda quase que automaticamente devido às mudanças sociais. Para Fairclough, trata-se de considerarmos uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social e entre esta e as práticas sociais.

Como práticas sociais são consideradas as formas relativamente estabilizadas das atividades sociais (exemplos: uma aula, noticiário de telejornais, refeições familiares, consultas médicas, etc), sendo cada uma a articulação de diversos elementos sociais relativamente estabilizados, tais como: atividades, sujeitos e suas relações sociais,

---

referencial destes autores apoia-se no materialismo histórico de Louis Althusser, na teoria psicanalítica de Jacques Lacan e na linguística estruturalista de Ferdinand de Saussure.

<sup>48</sup> Na tradução oficial em português, é empregado o termo *consciência linguística crítica*.

instrumentos, objetos, tempo e espaço, formas de consciência, valores e discurso (Fairclough, 2001b, p. 231).

Por essa perspectiva dialética, por um lado, “o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis: pela classe e por outras relações sociais em um nível societário” e, por outro, “o discurso é socialmente constitutivo”, contribuindo “para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem” (idem, 2001a, p. 91). Portanto, as pessoas não são simplesmente colonizadas pelos discursos, mesmo considerando que eles apresentam efeitos ideológicos, pois elas também se apropriam deles e os trabalham de maneiras particulares. Este processo de colonização-apropriação é também dialético, já que depende da posição social dos indivíduos e grupos sociais, o que significa que as pessoas não estão incondicionalmente livres para “pegar” os textos (idem, 1999, pp. 75-76). Sintetizando, “a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de idéias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas” (idem, 2001a, p. 93).

Fairclough formulou uma teoria tridimensional de discurso, que na verdade, trata-se de um quadro tridimensional para as análises, buscando distinguir e relacionar: o texto, a prática discursiva e a prática social. O conceito de texto é o sentido amplo utilizado por Halliday, ou seja, linguagem falada e escrita, depois passando a incluir outros materiais semióticos. O texto é o produto, enquanto o discurso, o processo. A prática discursiva é uma forma particular de prática social. Em alguns casos, a prática social pode ser inteiramente discursiva, enquanto em outros pode haver uma mescla com práticas não-discursivas. As análises das práticas discursivas envolvem os processos de produção, distribuição e consumo textual, sendo que todos estes processos são sociais e exigem referência aos ambientes econômicos, políticos e institucionais nos quais os discursos são gerados.

Com relação aos aspectos analíticos, a análise textual incorpora quatro categorias principais: vocabulário<sup>49</sup>, gramática<sup>50</sup>, coesão<sup>51</sup> e estrutura textual<sup>52</sup>. Para a análise das práticas discursivas são investigados a força dos enunciados (ou os tipos de atos de fala que eles constituem), a coerência e a intertextualidade dos textos. Juntas, estas sete categorias constituem o quadro de análise dos textos, o que abrange aspectos da sua produção e interpretação, além de suas propriedades formais. Com relação à análise da prática social, os

---

<sup>49</sup> As palavras individualmente.

<sup>50</sup> As combinações das palavras em orações e frases.

<sup>51</sup> A ligação dessas orações e frases.

<sup>52</sup> Propriedades maiores de organização textual.



conceitos centrais que este autor se utiliza são os de ideologia<sup>53</sup> e hegemonia<sup>54</sup>, que permitem compreender os discursos inseridos nas relações de poder, reproduzindo, reestruturando ou enfrentando as ideologias, hegemonias e ordens de discurso existentes, entendendo as práticas discursivas como facetas das lutas hegemônicas. Para aprofundar a compreensão sobre a ACD, seu quadro analítico, suas categorias de análise e os conceitos adotados, recomendo as leituras de Fairclough (2001) e Magalhães (2001).

Assim, dois conceitos são centrais na caracterização do discurso como prática social: ideologia e hegemonia. Apenas para introduzir a questão da ideologia no discurso, cito uma exposição sobre os movimentos ideológicos materializados na linguagem:

As palavras, as inflexões, o modo de construir as frases, cada uma dessas coisas tem sua própria história. Tanto em sua gênese como em seu emprego, os termos da linguagem põem a nu os *valores* das sociedades que os criaram e os mantém vivos. É na linguagem que esses valores expõem suas pretensões à universalidade e suas limitações particulares. (...) Não são necessárias as formas mais abstratas da teoria e as construções filosóficas para enxergarmos – empiricamente – manifestações de distorções ideológicas na linguagem (Konder, 2003, pp. 151-152, grifo do autor).

Como sugere esse trecho, os sentidos das palavras são ideológicos, mas não apenas estes. Deixando mais claro: as questões não são resolvidas apenas no nível das palavras. Outros aspectos textuais como as pressuposições, as metáforas e a coerência também são investidas ideologicamente. Além disso, não devemos nos limitar aos aspectos semânticos, tendo de pensar também nos sintáticos e nos pragmáticos. Nesse sentido,

as questões discursivas não se esgotam no plano do vocabulário. Aspectos sintáticos e pragmáticos não podem ser desconsiderados em qualquer análise que pretenda abranger as relações intertextuais. Palavras e expressões podem ser investidas de sentidos diferentes em função de quem as pronuncia, a quem são dirigidas, onde e em que circunstâncias. Em resumo, os sentidos são determinados pelas múltiplas condições da sua produção: das macro-históricas às circunstanciais (Barreto e Leher, 2008, p. 424).

Uma formulação bastante fecunda que reúne os conceitos de ideologia e hegemonia diz que “na perspectiva histórico-discursiva, a ideologia corresponde à hegemonia do sentido” (Barreto, 2002, p. 21). Nesse sentido, disputar os sentidos é entrar também na disputa por uma outra hegemonia (luta contra-hegemônica, nas palavras de outros) e, conseqüentemente, na luta ideológica. Abordo as relações entre ideologia, hegemonia e discurso em tópicos específicos considerando a necessidade de aprofundamento.

---

<sup>53</sup> Tomando por base Althusser, embora o problematize, por marginalizar a luta, a contradição e a transformação.

<sup>54</sup> A partir de Gramsci.

De fato, ainda são pouquíssimos os trabalhos (artigos, monografias, dissertações, teses, etc) que buscam um olhar sobre a Educação Ambiental a partir dos referenciais do campo do discurso, seja da Análise do Discurso (linha francesa) ou da Análise Crítica do Discurso (linha anglo-saxônica). Nas buscas que fiz, encontrei precisamente sete trabalhos (Orlandi, 1996; Olinisky, 2006; Abreu, 2007; Martins *et alii*, 2008; Labrea, 2009a e 2009b; Santos, 2010). Depois, tomei conhecimento de alguns outros, mas o escopo, até onde tive conhecimento, não é muito grande. Este, portanto, foi um desafio que me propus enfrentar.

### **1.2.2.2 A linguagem no capitalismo atual**

Na atual configuração do capitalismo, a linguagem tem cumprido um importante papel nas mudanças sócio-econômicas contemporâneas, mais até do que em outros momentos históricos (Fairclough, 2003, p. 2). Nesse sentido, Bourdieu e Wacquant (2004, p. 24), identificaram uma “novilíngua”, cujo vocabulário contém termos como “globalização”, “flexibilidade”, “governabilidade”, “empregabilidade”, “exclusão”, “nova economia”, “comunitarismo”, “multiculturalismo”, além de noções pós-modernas como “identidade” e “fragmentação”. Estão ausentes dessa “nova vulgata planetária”, as noções de “capitalismo”, “classe”, “exploração”, “dominação”, “desigualdade”, sob o argumento de serem obsoletos ou impertinentes. Isto aponta como a dimensão simbólica e cultural está em voga no imperialismo (“imperialismo cultural” ou “simbólico”). Outro autor de destaque afirma haver uma “linguagem do império”, a qual desistoriciza, ressignifica e/ou recontextualiza categorias como “terrorismo” e “fundamentalismo”, tornando mais vagas as acusações e, portanto, mais fácil que suas validades se imponham de modo unilateral e inapelável pelo mais forte (Losurdo, 2010, p. 15). Esta “nova vulgata planetária” é caracterizada por um vocabulário provido do poder performativo de trazer para o ser muitas realidades que afirma descrever. Assim, o projeto político neoliberal de remover obstáculos para a nova ordem econômica é dirigido também discursivamente (Fairclough, 2003, p. 2).

Enquanto são propagadas estas ideias, entre 1988 e 2002, os 25% mais pobres do mundo tiveram sua participação na renda global diminuída de 1,16% para 0,92%, enquanto os 10% mais ricos aumentaram de 64,7% para 71,1%; dos 6,8 bilhões de pessoas no mundo, há 1,020 bilhão de desnutridos crônicos (FAO, 2009); 2 bilhões não possuem acesso a medicamentos<sup>55</sup>; 884 milhões não têm acesso à água potável (OMS/UNICEF, 2008); 924

---

<sup>55</sup> [www.fic.nih.gov](http://www.fic.nih.gov) Acesso em 20 de junho de 2010.

milhões estão “sem teto” ou em moradias precárias (UN Habitat, 2003); 1,6 bilhão não têm eletricidade (UN Habitat, “Urban Energy”); 2,5 bilhões não têm sistemas de drenagens ou saneamento (OMS/UNICEF, 2008); 774 milhões de adultos são analfabetos<sup>56</sup>; acontecem 18 milhões de mortes por ano devido à pobreza, a maioria de crianças menores de 5 anos (OMS); e, 218 milhões de crianças, entre 5 e 17 anos, trabalham precariamente em condições de escravidão e em tarefas perigosas e humilhantes, como soldados, prostitutas, serventes, na agricultura, na construção ou indústria têxtil (OIT: A eliminação do trabalho infantil: um objetivo ao nosso alcance, 2006). Todos esses dados levantados por Atilio Boron<sup>57</sup> não deixam dúvidas quanto à impossibilidade destes e de outros problemas serem completamente extintos no âmbito do modo de produção capitalista. A solução dos problemas do capitalismo não pode ser conseguida “com mais capitalismo”. Apesar de toda a propaganda em torno do “novo mundo globalizado”, a situação é de barbárie.

Considerando que as mudanças contemporâneas vêm afetando também o papel da linguagem na vida social, conforme dito anteriormente, torna-se fundamental uma consciência crítica da linguagem que permita compreender como os discursos podem atuar ideologicamente nas relações sociais e de poder. Bourdieu e Wacquant apontam para a contribuição dos analistas do discurso ao analisarem textos e interações, mostrando como os efeitos que eles identificaram são conseguidos, fazendo com que as transformações socioeconômicas do capitalismo e as políticas dos governos sejam vistas como inevitáveis, representando desejos como fatos, imaginário de políticas interessadas como o modo como o mundo realmente é (Fairclough, 2003, p. 2-3).

Fairclough (2001, p. 90) trata “discurso” considerando que o uso da linguagem é uma forma de prática social e não uma atividade puramente individual ou fruto de variáveis situacionais, entendendo-o como um modo de ação, uma forma pela qual as pessoas agem no mundo, com os outros, assim como um modo de representação. Diferentemente de outras abordagens, ele parte da dialética do discurso com a estrutura social e entre esta e as práticas sociais. Há mudanças na vida social que, em parte, são mudanças no discurso sem serem apenas discursivas, ao mesmo tempo em que há mudanças discursivas que podem não apontar para mudanças sociais, como as de motivação retórica. É importante evitar a redução da mudança social ao discurso, bem como reconhecer o discurso como um elemento ou “momento” dialético da mudança social (Fairclough, 2005a, p. 42). Além disso, os discursos

---

<sup>56</sup> [www.uis.unesco.org](http://www.uis.unesco.org) Acesso em 20 de junho de 2010.

<sup>57</sup> No artigo *Sepa lo que es el capitalismo* (“Saiba o que é o capitalismo”), publicado em 12 de maio de 2010 e disponível em <http://www.atilioboron.com> Acesso em 20 de junho de 2010.

não se efetivam no vazio. Existem, portanto, condições materiais que possibilitam a efetivação dos discursos.

Sendo “discurso” um conceito teórico-metodológico, não tendo uma dimensão empírica, é necessário recorrermos aos textos para acessarmos momentos dos processos discursivos. O texto é o produto e o discurso, o processo. Estando os discursos em constante movimento, o que conseguimos acessar são os textos. As análises das práticas discursivas envolvem os processos de produção, distribuição e consumo textual, sendo todos sociais e necessitando explicitação dos seus contextos sócio-históricos e políticos.

### **1.3 Objetivos e questões de fundo**

Pretendo, ao longo e ao final desse trabalho, deixar algumas contribuições para o campo da Educação Ambiental, nesse esforço de fazer um diálogo com as teorias do discurso, especialmente com a Análise Crítica do Discurso. Vejo essas contribuições como lacunas, ou seja, espaços ainda não-ocupados, nas discussões a respeito das políticas públicas de Educação Ambiental.

Como objetivo mais geral, faço um esforço para tecer uma análise crítica e integrada das principais políticas de Educação Ambiental, algo que ainda não foi realizado, pelo menos que eu tenha conhecimento a partir dos levantamentos feitos. Mais especificamente quero investigar, no plano discursivo, de que formas as diferentes perspectivas teóricas e políticas do movimento ambientalista, representadas pelas diferentes concepções dos educadores e educadoras ambientais, estão contempladas nas políticas públicas de Educação Ambiental. Assim, tento produzir um trabalho que permita avançar nas discussões a respeito de quais perspectivas e quais diferentes projetos políticos estão associados à Educação Ambiental. Tais avanços, nos campos epistemológico e epistêmico, possibilitariam dar novos sentidos às práticas educativas de educação ambiental.

Algumas questões me mobilizaram ao pensar esse projeto e, mesmo que tenha consciência das dificuldades e dos limites (inclusive temporais) aos quais essa pesquisa foi submetida, pretendi ousar em deixar contribuições no sentido de encontrar respostas para elas. As questões são as seguintes:

- É possível encontrar expressão dos diferentes grupos constituintes do movimento ambientalista ou dos grupos em disputa no campo da Educação Ambiental olhando

para as diretrizes desses materiais? Como essa correlação de forças se materializa nesses documentos?

- Quais concepções de educação, educação ambiental e meio ambiente são mais privilegiadas?
- É feita alguma análise sobre a problemática dos recursos naturais? No que esta consiste? Crise ambiental ou civilizatória/societária?
- Que tipos de articulações/vinculações teóricas e práticas existem entre essas diferentes políticas?

## **2. Pontos de chegada das análises**

Neste capítulo, tomo algumas categorias e conceitos que são centrais para as análises dos discursos dos documentos e demais textos em uma perspectiva crítica. Essas categorias foram escolhidas em virtude da necessidade de aumentar o aprofundamento teórico no campo da Educação Ambiental e das políticas públicas educacionais, em diálogo com os estudos da linguagem. As categorias selecionadas contribuíram para orientar os recortes feitos para as análises dos discursos, auxiliando na caracterização do discurso oficial e hegemônico no campo da Educação Ambiental, presente nos documentos que definem a política federal de Educação Ambiental.

Como pontos de entrada, muitos trabalhos sob a perspectiva da Análise Crítica do Discurso (ACD), tomam alguns dos tópicos e categorias analíticas apresentadas por Fairclough (2001), tais como: tema, pressupostos, argumentos, controle interacional, modalidades, conectivos, significado das palavras, criação de palavras, metáforas, tendências discursivas (democratização, comodificação e tecnologização). É por meio destes tópicos, aspectos que são inerentes à linguagem, que é possível analisar os discursos, "atravessar" a linguagem, "entrar" nos textos. Considerando estes pontos de entrada, tomei também outras categorias analíticas, panos de fundo ou pontos de chegada das análises, por entender que tais categorias contribuiriam para apreender o cerne do discurso hegemônico da Educação Ambiental. Dialogando com as categorias Estado, sociedade civil, ideologia e hegemonia, aproprio-me dos tópicos fornecidos pela ACD ao longo das análises. Aliás, foi, sobretudo, a partir destas categorias das quais parto que me motivei a pensar nas investigações que faço: lugar da escola, concepções de Estado e sociedade civil e concepção de crise presentes nas políticas de Educação Ambiental.

### **2.1 Estado e sociedade civil**

Entendo ser este tipo de análise a respeito das concepções de Estado e de sociedade civil nas políticas públicas em EA um movimento fundamental, por ser possível ver circulando entre os educadores ambientais concepções diferentes e conflituosas de educação ambiental, de políticas públicas, das relações público-privado e, fundamentalmente, sobre o Estado e a sociedade civil. É preciso compreender em que medida estas se articulam ou se excluem, bem como avaliar seu potencial crítico-transformador para uma EA que se pretenda utilizar como ferramenta para auxiliar na superação das relações sociais (e entre a sociedade e

a natureza) desiguais e de opressão na sociedade capitalista. A ausência desse debate sobre a natureza das políticas públicas de EA deve ser enfrentada no intuito de haver bases para a universalização e a democratização dessa para toda a população, assim como atuar no sentido de romper e superar o modelo societário capitalista, apontando na direção de uma sociedade mais justa e igualitária. Apesar disto, esta temática de investigar as concepções sobre o Estado e a sociedade civil ainda é pouco desenvolvida dentro do campo da EA.

Por mais que nem sempre os educadores ambientais explicitem, é fato que vivemos em uma sociedade capitalista. É fundamental assumi-lo para que se possa tecer as críticas com uma maior precisão, elaborando análises que contribuam para sua compreensão e superação. Isto passa pelo entendimento da natureza do Estado e da sociedade civil, por conta de suas implicações para as políticas públicas. Do contrário, ao evitar fazer tais análises mais aprofundadas sobre aquilo que fundamenta a sociedade em que vivemos, se está, no mínimo, subestimando a capacidade que o capital tem de superar as crises e encontrar saídas para continuar se reproduzindo e internacionalizando. Portanto, é central compreendermos a natureza do Estado e da sociedade civil.

Indo além, a relevância desse tipo de pesquisa foi tema do Grupo de Discussão de Pesquisa (GDP) sobre Políticas Públicas e Educação Ambiental, no V Encontro “Pesquisa em Educação Ambiental” (EPEA), realizado em 2009, na Universidade Federal de São Carlos. No texto proposto para iniciar as discussões, foram observadas algumas das principais produções em encontros de Associações de Pesquisa<sup>58</sup> e revistas<sup>59</sup>. Ao final, algumas questões foram colocadas como desafios e possíveis perspectivas a serem investigadas nas pesquisas em EA. São elas:

- Quais as concepções de Estado, de políticas públicas, de educação, de ambiente e, portanto, de educação ambiental podem ser identificadas nestas atividades realizadas nos últimos anos ou estão presentes em nossas pesquisas?
- Qual o papel do Estado e sua relação com a sociedade na construção, implementação e avaliação das políticas públicas de ambiente e de educação ambiental?

---

<sup>58</sup> Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade (ANPPAS), da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

<sup>59</sup> Revista Ambiente e Sociedade, Revista Brasileira de Educação Ambiental e Revista do Mestrado em Educação Ambiental da FURG.

- Como avaliar estas políticas públicas de educação ambiental, quais parâmetros utilizar, como construir indicadores, quais ainda são válidos sem que caiamos em contradições conceituais utilizando-nos de indicadores nascidos de uma prática educacional contra a qual estamos, politicamente, nos posicionando?
- Como avaliar o poder das ações de uma Educação Ambiental Crítica em ajudar a construir novas políticas públicas tanto na área ambiental, quanto na própria área da educação ambiental?

Apesar da grande relevância de todas, busco aqui contribuir para responder às duas primeiras questões. Minhas análises a esse respeito encontram-se no último capítulo desta dissertação.

### **2.1.1 Conceitos de Estado**

A formação e a configuração do Estado são processos que têm se dado a partir do início do século XV, sendo este, portanto, fundado na Modernidade. Desde então, têm sido feitas diversas análises e tentativas de compreender a natureza desse Estado Moderno por autores como Maquiavel, Bodin, Hobbes, Locke, Rousseau, Hegel, Engels e Marx. Faz-se necessário, portanto, que não se parta de uma leitura não-historicizada e unívoca (ou, ainda, evolucionista), compreendendo que houve e ainda há pontos de vista diferentes e divergentes, por conta do período histórico e do local onde foram produzidas tais análises e também da posição social e, conseqüente comprometimento ideológico (com a manutenção ou com a transformação da ordem vigente), do produtor de tal leitura. Assim, é importante compreendermos o Estado em sua dimensão histórica, como produto das relações sociais e da correlação de forças em uma determinada sociedade. Gruppi (1980)<sup>60</sup> reúne uma síntese das concepções de Estado destes e de outros autores clássicos que vale a pena ser lida.

Por eu estar analisando aqui o Estado e a sociedade civil nos marcos do capitalismo e em uma perspectiva crítica, cabe recorrer a Marx (1818-1883). Ele fez uma revisão crítica da filosofia do direito de Hegel. Para ele, “as relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito

---

<sup>60</sup> Vale a pena a leitura do trabalho produzido por Luciano Gruppi, cuja síntese (“A questão do Estado”) está disponível em: [www.academus.pro.br/professor/ivanclementino/A%20Quest%C3%A3o%20do%20Estado%20-20Luciano%20Gruppi%20\(Italia\).doc](http://www.academus.pro.br/professor/ivanclementino/A%20Quest%C3%A3o%20do%20Estado%20-20Luciano%20Gruppi%20(Italia).doc) Acesso em 20 de junho de 2010.



humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades, condições estas que Hegel (...) compreendia sob o nome de ‘sociedade civil’” (Marx, 2008, p. 47). Suscintamente, o resultado de sua análise:

na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (ibidem).

Assim, na concepção marxista, ao contrário da hegeliana, a sociedade civil é que determina a natureza do Estado, sendo este Estado representado pelo ponto de vista e dirigido por quem detém o poder, ou seja, como um instrumento da classe dominante, conservando e reproduzindo os interesses desta. Marx e Engels (2002) explicitam essa concepção no *Manifesto do Partido Comunista*, ao afirmarem que a burguesia conquistou a soberania política exclusiva no Estado representativo moderno. Na visão marxiana, o governo moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa. Tal Estado tem sua origem e existência vinculada à sociedade de classes, só sendo possível superá-lo com a abolição desse modelo societário. Em *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, Engels (2006, pp. 176-177) investiga e reafirma a origem e a natureza do Estado:

O Estado não é, pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro. (...) É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado.

Antonio Gramsci (1891-1937) ressalta que é incorreto, simplista e apenas funciona de modo esquemático separarmos e desvincularmos Estado e sociedade civil, pois ambos estão, ao mesmo tempo, juntos e separados. No seu entendimento, Estado é igual à sociedade civil mais sociedade política, isto é, “hegemonia encorajada de coerção” (Gramsci, 1930-1932 *apud* Buci-Glucksmann, 1980, p. 97). Nessa compreensão, o Estado, apesar de estar a serviço da classe dominante que o dirige, não se mantém apenas por meio da força e da coerção legal. Ele exerce sua dominação de um modo mais sutil e eficaz, isto é, pela obtenção de

consentimento dos dominados. Isto se dá com a utilização de aparelhos de hegemonia. Na leitura gramsciana, o Estado, portanto, tem um importante papel nos campos cultural e ideológico, bem como na organização do consentimento (Milliband *apud* Bottomore, 1988, p. 136).

Gramsci formula sua concepção sobre o Estado no sentido de um Estado ampliado ou Estado integral, que não nega a compreensão de Estado desenvolvida por Marx, Engels e Lenin. Conforme Buci-Glucksmann (1980, pp. 127-128), no curso de suas obras, Gramsci progressivamente distingue dois conceitos de Estado, ou mais precisamente dois momentos de articulação do campo estatal: o Estado em sentido estreito (unilateral), e o Estado em sentido amplo, dito integral. Em um sentido estreito, o Estado se identifica com o governo, com o aparelho de ditadura de classe, na medida em que ele possui funções coercitivas e econômicas. A dominação de classe é exercida através do aparelho de Estado no sentido clássico (exército, polícia, administração, burocracia). Mas essa função coercitiva é inseparável de um certo papel adaptativo-educativo do Estado, que procura realizar uma adequação entre aparelho produtivo e moralidade das massas populares. Sobre esse aspecto educativo do Estado (Estado educador), Gramsci, no volume 3 dos *Cadernos do cárcere – Maquiavel: notas sobre o Estado e a política*, afirma como papel do Estado educador:

Criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a “civilização” e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade (Gramsci, 2000, p. 23 *apud* Neves, 2005, p. 26).

Entendendo que o Estado desenvolve, paralelamente, e, de forma inseparável, ao “funcionamento da coerção”, um funcionamento ao nível da ideologia e da economia, isso, necessariamente, passa pelo campo complexo das superestruturas, o que levou Gramsci a formular sua concepção de Estado ampliado. Assim, ao lado do Estado em sentido estrito, Gramsci coloca o Estado em um sentido amplo. O Estado ampliado ou integral pressupõe a tomada em consideração do conjunto dos meios de direção intelectual e moral de uma classe sobre a sociedade, a maneira como ela poderá realizar sua “hegemonia”, ainda que ao preço de “equilíbrios de compromisso”, para salvaguardar seu próprio poder político, particularmente ameaçado em períodos de crise (Buci-Glucksmann, 1980, pp. 128-29). Assim, “o Estado é todo o conjunto de atividades teóricas e práticas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não somente a sua dominação, mas também consegue obter o consenso ativo dos governados” (Gramsci, 1955, p. 79 *apud* Buci-Glucksmann, 1980, p. 129).

Na sociedade capitalista, o poder do Estado para disciplinar e punir, isto é, aquilo que Gramsci chama de “dominação”, mantém-se firmemente e torna-se mais formidável à medida que as várias tecnologias de opressão começam a proliferar. O papel das instituições da “sociedade civil” (escolas, famílias, igrejas, meios de comunicação, etc) é complementar no processo de controle social. Portanto, o Estado burguês recorrerá à violência direta se for obrigado, mas, ao fazê-lo, arrisca-se a sofrer uma drástica perda de credibilidade ideológica. É, então, preferível que o poder permaneça convenientemente invisível, disseminado por toda a textura da vida social, “naturalizado”, assim, como costume, hábito, prática espontânea, pois, assim que o poder mostra seu jogo, pode transformar-se em objeto de contestação política (Eagleton, 1997, p. 108). Nessa nova articulação do conceito de Estado, que incorpora a hegemonia ao Estado, Gramsci rejeita qualquer distinção orgânica entre sociedade civil e Estado, hegemonia e ditadura. Mas, isso não significa que um Estado totalitário necessariamente será integral, já que o Estado integral pede um desenvolvimento rico, articulado, das superestruturas, que exclui a possibilidade da sua redução somente ao governo/força, mesmo ele sendo completado ideologicamente (Buci-Glucksmann, 1980, p. 129). É a partir desta compreensão do funcionamento do Estado que Gramsci considera que o Estado moderno ao subordinar os grupos sociais à hegemonia ativa do grupo dominante e dirigente, redefinindo suas práticas, torna-se um Estado educador. Nesse sentido, “ao Estado capitalista impõe-se a complexa tarefa de formar um certo ‘homem coletivo’, ou seja, conformar técnica e eticamente as massas populares à sociabilidade burguesa” (Neves, 2005, p. 26). Assim, as contradições, sobretudo as mais agudas e antagônicas, entre a sociedade civil e a sociedade política (os governantes do Estado), são manejadas e diluídas.

O Estado educador, como elemento de cultura ativa, deve servir para determinar a vontade de construir, no invólucro da sociedade política, uma complexa e bem-articulada sociedade civil, em que o indivíduo particular governe por si sem que, por isso, esse autogoverno entre em conflito com a sociedade política, tornando-se, ao contrário, sua normal continuação, seu complemento orgânico (Gramsci, 2000, p. 279 *apud* Neves, 2005, p. 26).

Isto ajuda a entender o desenvolvimento e diversificação da sociedade civil, com intensiva difusão da lógica individualista de cada um “fazer a sua parte”, “cuidar de si”, entre outros, dentro dessa perspectiva reformista de (con)formar um padrão de sociabilidade a partir dos valores da classe dominante e dirigente burguesa, posto que isto auxilia na dominação de classe na qual o Estado cumpre papel fundamental.

O conceito de hegemonia, formulado anteriormente por Lenin, assume lugar central na obra gramsciana. Ele entende que a hegemonia é exercida tanto enquanto dominação quanto

como direção intelectual e moral, por meio do estabelecimento de um consenso. A coerção e a produção de consentimento fazem parte do mesmo movimento de legitimação do Estado, isto é, na conjuntura atual, o consenso sempre comporta elementos coercitivos e a coerção sempre comporta elementos educativos. Nos regimes capitalistas democráticos, o Estado tem de atender a reivindicações populares variadas, além de atender às necessidades e exigências do capital (Milliband *apud* Bottomore, 1988, p. 136). Em outras palavras, em geral, o atendimento a estas demandas populares variadas está subordinado às necessidades e exigências do capital. Assim,

Sob a hegemonia burguesa, o Estado capitalista vem realizando a adaptação do conjunto da sociedade a uma forma particular de civilização, de cultura, de moralidade. No decorrer do século XX, diante das mudanças qualitativas na organização do trabalho e nas formas de estruturação do poder, o Estado capitalista, mundialmente, vem redefinindo suas diretrizes e práticas, com o intuito de reajustar suas práticas educativas às necessidades de adaptação do homem individual e coletivo aos novos requerimentos do desenvolvimento do capitalismo monopolista (Neves, 2005, p. 26).

É neste sentido que Neves chama a atenção para o desenvolvimento de uma “pedagogia da hegemonia” no âmbito do Estado capitalista, com ações concretas tanto no aparelho de Estado quanto na sociedade civil. Este conceito é inspirado por Gramsci embora não explicitamente utilizado por ele. Ela baseia tal conceito de acordo com a noção<sup>61</sup> de que “toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais” (Gramsci, 1999, p. 399 *apud* Neves, 2005, p. 27). A autora destaca também, dadas as contradições e os conflitos na sociedade de classes, o desenvolvimento de uma “pedagogia da contra-hegemonia” por parte das classes dominadas, sob a direção de partidos políticos revolucionários, aqueles comprometidos com a formação de uma outra sociabilidade (Neves, *op. cit.*).

Outra formulação de Gramsci, os intelectuais orgânicos, aqueles que têm um papel organizativo na sociedade, são fundamentais na construção da hegemonia. Como há outra concepção bastante difundida no senso comum, é importante destacar que Gramsci entendia por intelectuais<sup>62</sup>

---

<sup>61</sup> Apresentada no volume 1 dos *Cadernos do cárcere – Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce.*

<sup>62</sup> No volume 5 dos *Cadernos do cárcere – O risorgimento. Notas sobre a história da Itália.*

(...) não só aquelas camadas comumente compreendidas nesta denominação [os letrados ou elites políticas], mas, em geral, todo o estrato social que exerce *funções organizativas em sentido lato*, seja no campo da produção, seja no da cultura e no político-administrativo: correspondem aos suboficiais subalternos no Exército e também, em parte, aos oficiais superiores de origem subalterna (Gramsci, 2002, p. 93 *apud* Neves, 2010, p. 27, grifo dos autores).

Dessa maneira, os intelectuais são importantes na função social de organizadores da cultura, dando “homogeneidade e consciência ao seu projeto de sociedade, nas dimensões econômica, social e política” (Neves, 2010, p. 27).

Feitos esses esclarecimentos, volto à questão dos aparelhos de hegemonia. Enquanto a sociedade política<sup>63</sup> atua mediante os aparelhos coercitivos de Estado, a sociedade civil irá operar por meio dos aparelhos privados de hegemonia (imprensa, partidos políticos, sindicatos, associações, escola, Igreja). Estes aparelhos objetivam obter o consenso como condição indispensável à dominação. Cabe destacar que, apesar deste papel dos aparelhos privados de hegemonia, o fulcro da hegemonia é econômica.

Por fim, é importante considerar que as interpretações a partir da obra de Gramsci são bastante diversas, reunindo tanto liberais como Bobbio e Portelli, quanto marxistas como Buci-Glücksman e Gruppi. Estou de acordo que não se pode transformar Gramsci em um pensador quase manso e liberal como o fazem sejam conservadores sejam adeptos de uma esquerda bem educada do marxismo retórico (Vianna, p. xv *in* Gruppi, 1991). Gramsci foi um marxista-leninista que procurando compreender melhor a realidade da Itália, seu país, contribuiu significativamente tanto no desenvolvimento teórico do materialismo histórico-dialético (filosofia da práxis, nas suas palavras) quanto nas lutas em uma perspectiva revolucionária. Por esta razão, é necessário compreender as contribuições de Gramsci a partir de seu contexto (Itália do início do século XX), levando-se em conta se tratar de um marxista, e isto não pode ser feito a partir de leituras liberais, revisionistas, que as deformem, ou reformistas-democrático-burguesas (“é preciso ampliar os espaços de participação da sociedade civil”), que retirem seu caráter revolucionário de tomada do poder e destruição do Estado.

Esta breve caracterização nos ajuda a desfazer algumas leituras equivocadas que costumam ser feitas. A principal delas é a de relacionar o Estado somente ao interesse público, ignorando que ele está atravessado por interesses privados. Esta é uma visão ingênua e idealizada de Estado que precisa ser desconstruída. Nesse sentido, as políticas públicas

---

<sup>63</sup> “Conjunto de mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência, e que se identifica com os aparelhos de coerção sob controle dos grupos burocráticos ligados às forças armadas e policiais e à aplicação das leis” (Coutinho, 1985, p. 61). Em outras palavras, “é a arena das instituições políticas no sentido constitucional jurídico” (Sassoon *apud* Bottomore, 1988, p. 177).

configuram-se como subsídios tanto do ponto de vista de prover recursos para financiar projetos, quanto de definir e referendar concepções particulares de educação, de educação ambiental, de Estado, de sociedade civil e da relação público-privado. As diferentes vertentes de educação ambiental nos permitem compreender como esta vem sendo instituída nos espaços nos quais é trabalhada (escolas, licenciamento, unidades de conservação e demais áreas protegidas, junto aos movimentos sociais, ONGs, empresas, etc). A proposta aqui é fomentar essas discussões no campo das políticas públicas de EA, considerando que são bastante escassas as reflexões nesse sentido e por entender-se ser este um tema estratégico para pensar a formação e as práticas de EA.

### 2.1.2 (A crítica ao) Estado e a sociedade civil

É preciso acabar com esse bobo discurso de trabalhar para a sociedade, se esta sociedade for a das classes hegemônicas. A universidade não é o lugar da análise do que já existe, e sim da construção do futuro (Milton Santos<sup>64</sup>).

A atual onda de fortalecimento – nos discursos, políticas e práticas – das organizações da sociedade civil é herança das críticas ao Estado, sobretudo, como aponta Salazar (1999, p. 23), devido às promessas não cumpridas – ou apenas relativamente – pelos Estados autoritários, como a industrialização, a urbanização e a modernização das sociedades, as quais conduziram à reivindicação da autonomia da sociedade civil como condição *sine qua non* para a democracia moderna. Foi sendo construído um discurso que associou ao Estado características depreciativas, como ser naturalmente autoritário, burocrático e ineficiente, enquanto à sociedade civil eram vinculadas as ideias de democracia, liberdade, criatividade, eficiência e eficácia, espaço que possibilita a satisfação plena dos anseios dos indivíduos (Leher, 2005, p. 2). Segundo Meschkat (1999, p. 40), o conceito de sociedade civil se difundiu na América Latina quando quase todos os países estavam sob ditaduras militares. O civil passou a ser sinônimo de não-militar. No caso do Brasil, tal discurso foi instaurado a partir de brasilianistas<sup>65</sup> como Alfred Stepan e Thomas Skidmore, que influenciaram, por exemplo, Fernando Henrique Cardoso, com sua "teoria do autoritarismo". Para eles, o Estado era modernizador (tecnocrático), não sendo representante direto das oligarquias, e a ditadura conduzia a uma reestruturação produtiva e de modernização<sup>66</sup>, sendo o autoritarismo um dos

---

<sup>64</sup> Em seu discurso na Universidade Federal de Santa Catarina, em 27 de novembro de 1997, ao receber o título de Honoris Causa.

<sup>65</sup> Historiadores, economistas, sociólogos, cientistas políticos ou outros pesquisadores estrangeiros ou brasileiros dedicados a assuntos relativos à realidade social ou à formação econômico-social brasileira.

<sup>66</sup> Modernização conservadora, para o pensamento crítico.

pontos criticados. A saída que eles colocaram, então, foi o fortalecimento da sociedade civil. Que sociedade civil foi essa? De um modo geral, as entidades empresariais, a cúpula da Igreja e os meios de comunicação. Os sindicatos, a União Nacional dos Estudantes e outras entidades populares estavam bastante enfraquecidos naquele momento de “redemocratização”, com o fim da ditadura empresarial-militar. Assim, o fortalecimento não foi de uma “sociedade civil popular”, mas da “sociedade civil burguesa” (ibidem, p. 43).

O emprego da noção hegemônica de sociedade civil, enquanto espaço das liberdades democráticas harmonicamente a serem construídas, sem evidenciar seus conflitos, segue a tendência de esconder as diferenças dentro da sociedade, buscando fazer desaparecer, discursivamente, as classes sociais, os grupos de poder econômico, os monopólios e o capital transnacional, enquanto aparecem atores que em princípio têm iguais direitos e oportunidades de participar no jogo político (ibidem). É importante assinalar que a crítica ao autoritarismo do Estado se dava tanto pelo uso da força (coerção) quanto por este se meter em assuntos aos quais não deveria. Algumas dessas críticas também foram feitas pelo chamado pensamento crítico de 1968 (Althusser e Castoriadis, por exemplo). Estes autores criticavam o Estado de Bem-Estar Social, contribuindo para a construção de uma aparente convergência dos discursos críticos ao Estado com autores neoliberais como Hayek, Popper e Friedman. Assim, o que as forças neoliberais criticavam no Estado encontra eco no que a esquerda vinha apontando sobre o mesmo. De um modo geral, não havia clareza na esquerda brasileira de que a avaliação que estava sendo feita era incompleta e equivocada.

Portanto, é fundamental a compreensão de que a transição democrática nestes países, incluindo o Brasil, foi hegemônica pela teoria crítica ao Estado. A esquerda não soube definir e defender o caráter público e o privado ganhou amplo apoio popular, difundindo a ideia de que a boa política é a que nasce da esfera privada. Dessa maneira, uma expressão ambígua, vaga e capaz de evocar imagens emotivas e mobilizadoras de energias sociais transformou-se em um sujeito virtuoso, em senha de identidade de um “nós” genérico e indiferenciado que só existe por oposição aos “outros”, aos inimigos causadores de todos os males existentes (Salazar, 1999, p. 24).

No Brasil, a expressão “sociedade civil” difundiu-se muito recentemente, por volta da década de 1970. A longa duração e os procedimentos extremamente coercitivos e impeditivos à organização popular promovidos na ditadura empresarial-militar parecem ter contribuído para que as análises sobre as formas da política terem enfatizado o peso do autoritarismo dos governos (Fontes, 2006, p. 214). Como ocorreu no restante da América Latina, “civil” passou a se opor a “militar” e o objetivo principal seria derrubar o regime militar, assegurando a volta

de um regime civil. Nesse período, muitas lutas estavam sendo travadas mundo afora: as dos negros estadunidenses por direitos civis e contra o *apartheid*, as lutas estudantis de 1968, as lutas dos movimentos feminista e ambientalista, entre outras.

Apesar de exceções que tiveram base popular (movimentos de favelas, por exemplo), a maioria das lutas centrava-se muito na questão da ditadura “militar”. No entanto, apesar dessa adjetivação (“militar”), foi possível observar que após o golpe de Estado de 1964, houve uma significativa expansão de associações empresariais por setores e ramos da produção, bem como associações de caráter profissional, de abrangência nacional, que foram importantes na luta antiditatorial: ABI, OAB, CNBB, SBPC (Pécault, 1990 *apud* Fontes, 2006, pp. 215-216). O estudo de René Dreifuss<sup>67</sup> demonstra que uma grande rede de organizações empresariais, existentes antes de 1964, seriam agrupadas e dirigidas por entidades estadunidenses, tendo se articulado no âmbito do Estado, especialmente no terreno militar, e exercido um intenso trabalho de preparação ideológica e cultural (produção e difusão de filmes, panfletos, tradução e publicação de livros) e organizado o golpe de Estado em nome da “democracia ocidental” e do “livre mercado”, opondo-se à expansão dos direitos sociais conquistados por meio das lutas. O crescimento desses grupos estava associado também a uma tentativa de conter o caráter de “classes perigosas”<sup>68</sup> dos setores e reivindicações populares, o que, por meio de estratégias de convencimento e coerção, justificava a repressão sobre amplas massas populares ou sobre qualquer opositor, indicando a conexão íntima entre democracia, propriedade, mercado e hierarquia sob a égide militar (*ibidem*, p. 216). Assim, a repressão seletiva favoreceu a expansão de entidades de cunho empresarial. Em outras palavras, o aumento da chamada “sociedade civil” no Brasil está, majoritariamente, vinculado às classes dominantes.

No Brasil, as décadas de 1970 e 1980 foram especialmente ricas em relação à constituição de organizações tanto de base empresarial quanto populares, fenômeno que também se desdobrou na luta travada em torno do significado de “sociedade civil” (Fontes, 2006, p. 217). Essa proliferação, em sua maioria, de entidades empresarias, mas também de organizações populares (com potencial democratizante e, em muitos casos, com um perfil nitidamente anticapitalista) contribuiu para uma difusão acrítica do termo “sociedade civil”.

---

<sup>67</sup> 1964: *a conquista do Estado*, de 1987.

<sup>68</sup> Segundo Guimarães (1982), essa expressão, no sentido de um conjunto social formado à margem da sociedade civil, surgiu na primeira metade do século XIX, período em que a superpopulação relativa ou o exército industrial de reserva (acepções marxianas), atingia proporções extremas na Inglaterra. Tal conceito chegou a identificar-se com o de lumpemproletariado, segundo Marx e Engels (2002), o “produto passivo da putrefação das camadas mais baixas da velha sociedade”, aqueles que por conta do aumento excessivo do exército industrial de reserva, não conseguem mais ingressar no mercado de trabalho, veem seu padrão de vida caindo abaixo dos níveis de subsistência e acabam ingressando na criminalidade, cometendo delitos.



Além disso, operava-se uma identificação entre forma de governo e Estado, o que fez como que a recusa da ditadura passasse a se constituir como recusa da luta no âmbito do Estado. A superação do Estado burguês e a tomada do poder pelo proletariado perdeu força enquanto questão fundamental e um momento importante para as lutas populares. Além disso, foi um período em que se deram seja uma grande deslegitimação, críticas e mesmo desconfiças em relação aos partidos políticos, inclusive com acusações destes “aparelharem” organizações populares. No âmbito acadêmico, passou-se a se falar em “novos movimentos sociais”, criticando conceitos como o de classe (ibidem, p. 218). Nessa aproximação entre pesquisadores e movimentos sociais consolidava-se a concepção de “recusa” da tomada do Estado, desconsiderando-a como um momento necessário na luta de classes. Nesse sentido, Fontes (2006, p. 235) cita como exemplo desse tipo de intelectual Ruth Cardoso, “à qual caberia explicitar essa limitação nos estudos (e nas práticas que sustentavam), ainda que com excessiva ênfase na institucionalidade formal”. Este foi o contexto de constituição e proliferação das Organizações Não-Governamentais (ONGs), protagonizadas por muitos exilados e apoiadas em fontes de financiamento internacional, não estando coligadas a partidos políticos e a um projeto social e político comum, mas a demandas específicas (particulares). Em sua maioria, estavam vinculadas às igrejas (cristãs), à benemerência internacional ou a setores diretamente empresariais, fortemente institucionalizados (ibidem, p. 219).

Um grande equívoco ao qual essa visão “pró-sociedade civil e anti-Estado” conduz é o abandono da necessidade de fortalecimento das instituições públicas, capazes de assegurar o mínimo de direitos sociais ao povo. Em outras palavras, é de fundamental importância fortalecer o caráter público com vistas a lutar pela democracia. Assim, o conflito privado *versus* estatal deve voltar a incorporar a defesa de uma esfera pública no Estado, trazendo à tona as políticas universais, tendo sempre como ideia base que o público (*publicus, poblicus*), os direitos sociais do povo, resultam da conjuntura da luta de classes (Leher, 2005, p. 2) e o público somente é forjado nas lutas sociais contra o que é privado, reservado a poucos e fonte de privilégios, por isso o Estado segue sendo um lócus decisivo da luta de classes (ibidem, p. 9).

### **2.1.3 O Estado no neoliberalismo e na Terceira Via e as políticas educacionais**

Conforme as análises desenvolvidas ao longo da obra de Marx, especialmente em *O capital*, o capitalismo, modo de produção e organização social baseado na lógica e dinâmica

do capital, é, estruturalmente, um sistema em crise. No período iniciado nas décadas de 1920 e 1930 passando pelos anos imediatamente pós-segunda guerra mundial, com a crise estrutural do capital com profundas implicações econômicas e sociais que se instalou, sobretudo, na Europa, a partir de pressões sociais, os governos de alguns países de modo a aliviar os efeitos da crise para a maioria da população investiram na criação do Estado de Bem-Estar Social (EBES), também conhecido com *Welfare State* ou Estado-providência. Neste tipo de estruturação, fruto de muitas lutas sociais, o Estado passa a assegurar direitos sociais e serviços básicos ao conjunto da população. Após uma nova fase de expansão, no início do pós-guerra (décadas de 1950 e 1960), a *Era de ouro do capitalismo*, o capitalismo vem atravessando uma nova crise, iniciada nos anos 1970 com as crises do petróleo e intensificada nos dias atuais, resultando, entre diversos fatores, na diminuição das taxas de lucro. De modo a tentar solucionar esta crise de acumulação dos anos 1970 é que se iniciou o processo de neoliberalização do mundo (Harvey, 2008 *apud* Neves, 2010, p. 65), o qual implicou em profundas alterações em todas as dimensões da vida social, combinando políticas que tenderam a estabilizar os preços, a consolidação orçamental, a desregulamentação de todos os mercados e comércio livre, com a construção de uma nova sociabilidade. Isto tudo apoiado num amplo processo de financeirização do capital sob a hegemonia do capitalismo monopolista, o imperialismo. Algumas das transformações ocorridas no mundo com a ascensão do neoliberalismo são destacadas por Neves (2010, pp. 65-67), tais como a adoção de políticas desreguladoras que permitiram a expansão das finanças, mudanças tecnológicas (especialmente, na eletroeletrônica, na biotecnologia, na microeletrônica computacional, nas telecomunicações, na engenharia genética), os crescentes índices de desemprego, a desaceleração do crescimento, a reestruturação produtiva<sup>69</sup>, o declínio do operariado fabril clássico, o crescimento do número de trabalhadores precarizados e subcontratados. Em meio a esse contexto, também sofreram transformações as dimensões política e ideológica e o papel atribuído ao Estado. No projeto neoliberal, o Estado deve

(...) criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir (...) a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se

---

69 Enquanto uma tentativa de “reestruturar o padrão produtivo estruturado sobre o binômio *taylorismo* e *fordismo*, procurando, desse modo, repor os patamares de acumulação existentes no período anterior” (Antunes, 1999, p. 36), o que vai exigindo novas relações de trabalho, mais desregulamentadas e flexibilizadas, e um novo tipo de trabalhador, precarizando ainda mais as condições já existentes. Relações de trabalho desregulamentadas no sentido de serem cada vez mais desconsiderados os direitos trabalhistas e sociais. E relações de trabalho flexibilizadas decorrentes da retirada da estabilidade das profissões.

necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados (Harvey, 2008, p. 12 *apud* Neves, 2010, p. 67).

Isto, certamente, era incompatível com a manutenção do Estado de Bem-Estar Social (EBES) que passou a ser profundamente contestado. Isto se explica pelo entendimento que estes têm de que trata-se de uma crise do Estado e não de uma crise estrutural do capitalismo. Por essa leitura, não faz sentido tentar superar o modo de produção capitalista, mas promover alguns ajustes e reformas seja para manter suas taxas de lucro, seja para minimizar alguns de seus efeitos, numa perspectiva mais “humanizada” do capitalismo, mas sem alterar o padrão de acumulação do capital dentro do modo de produção capitalista. Assim, manter, mas reconfigurar o Estado é central dentro dessas estratégias. As políticas sociais passam a ser políticas “focalizadas” (e não de cunho universal, para todos), políticas de “gotejamento” para as camadas sociais mais fragilizadas, políticas de “alívio à pobreza”, como passaram a propagar organismos internacionais como o Banco Mundial e as organizações vinculadas à ONU (UNESCO e a OMS, por exemplo), todos comprometidos com o projeto político neoliberal. Nesse contexto, sustentam que as políticas sociais não podem estar centradas no trabalho, mas em serem ações focalizadas, desvinculadas das relações e dos valores do mundo do trabalho. A renda mínima é aferida então fora do mercado, na condição de bolsas, enquanto ações de caridade, não estando vinculadas nem equiparadas ao valor do salário mínimo. Caridade, pois consideram que uma sociedade próspera (economicamente) pode fazê-la. Estas políticas sociais favoreceriam uma maior coesão e estabilidade social, garantindo a política econômica voltada aos capitais monopolistas e financeiros. É o chamado “Estado mínimo”, propagado no liberalismo clássico, enquanto aquele que interfere o mínimo possível na garantia dos direitos sociais, assegurando a liberdade individual, provendo principalmente alguns direitos básicos pautados nos valores da sociedade burguesa, como a liberdade individual, a segurança e a propriedade privada, além de mudar outros direitos sociais historicamente conquistados para serviços sociais, entre os quais, a educação.

Dessa forma, o neoliberalismo retoma o liberalismo anglo-saxão, o liberalismo clássico, “puro”, inspirado nos princípios do darwinismo social e na concepção de Estado cã-de-guarda (devendo apenas resguardar a integridade física dos indivíduos e garantir suas liberdades), em detrimento da linhagem do liberalismo francês ou continental, baseada no construtivismo social e nos princípios da Revolução Francesa, do Estado ético hegeliano e do socialismo primitivo. É nesse sentido que Hayek e os demais defensores do neoliberalismo defendem uma ordem do mercado para reger os princípios e valores sociais inclusive dentro do Estado. Segundo Hayek, não há motivo para que o Estado faça políticas sociais fora do

mercado. Além disso, não há promessas de reintegração no mercado de trabalho para quem não teve mérito ou sorte, indicando o peso da meritocracia, do esforço individual, e do fator “sorte”.

Segundo esse diagnóstico feito pelos defensores do neoliberalismo e também da Terceira Via (da qual trato a seguir), o Estado de Bem-Estar Social gastou mais do que podia para se legitimar, pois tinha de atender às demandas populares por políticas sociais, o que gerou uma crise fiscal. Além disso, o Estado, ao regulamentar a economia, restringe a livre iniciativa. As políticas sociais, então, estariam constituindo-se como um saque à propriedade privada por distribuírem renda e atrapalharem o livre andamento do mercado, já que os impostos oneram a produção (Peroni *et alii*, 2009, p. 764). O papel do Estado deveria se direcionar para (1) racionalizar recursos e (2) esvaziar o poder das instituições democráticas, por serem permeáveis a demandas populares e improdutivas; a execução das políticas sociais deveria ficar a cargo da sociedade civil. Apesar de terem o mesmo diagnóstico, o neoliberalismo e a Terceira Via propõem estratégias diferentes.

O primeiro tem como estratégia reformar o Estado de modo a diminuir a sua atuação, fazendo prevalecer a lógica do mercado, para que possa ser mais eficiente e produtivo (Peroni, 2008, p. 2). Em outras palavras, no neoliberalismo defende-se o Estado mínimo e a privatização. Por sua vez, na Terceira Via a reforma do Estado se dá mediante parcerias com o terceiro setor (ONGs, instituições filantrópicas e comunitárias e outras associações similares). Em um primeiro momento, as propostas da Terceira Via parecem ser ou muito democráticas ou muito iguais às do neoliberalismo, inclusive pelo diagnóstico de que a crise se manifesta no Estado e não no capital, pela proposta das parcerias público-privadas (PPPs) também reduzirem o papel do Estado na execução das políticas sociais, repassando-o para o público não-estatal ou terceiro setor, e o que permanece sob a esfera estatal passa a ter a lógica de mercado, considerado mais eficiente e produtivo (Peroni *et alii*, 2009, p. 764).

Alguns exemplos de governos neoliberais pelo mundo incluem os de Ronald Reagan (EUA, 1981-1989) e Margareth Thatcher (Grã-Bretanha, 1979-1990), “o Adão e a Eva da ordem neoliberal” (Sevcenko, 2001, p. 35); o general Augusto Pinochet, no Chile, primeiro país no qual foi implantado o neoliberalismo, após o golpe de 1973; no Brasil, os princípios neoliberais foram adotados nos governos Collor (1990-1992), Itamar Franco (1992-1995) e Fernando Henrique Cardoso, sobretudo em sua primeira gestão (1995-1998), visto que no segundo mandato começa a adotar alguns traços característicos do neoliberalismo de Terceira Via, que não se chocam nem entram em grandes contradições com as diretrizes políticas neoliberais.

Por sua vez, cabe agora analisar o projeto político da Terceira Via, seus pressupostos teóricos, político-ideológicos e conceitos-chave, as críticas que tece ao neoliberalismo mais ortodoxo, ao socialismo revolucionário, ao Estado de Bem-Estar Social, seu projeto de reforma do Estado e a relação entre Estado e sociedade civil. Os intelectuais da Terceira Via afirmam a “inviabilidade histórica” do socialismo revolucionário, as “inadequações políticas” da social-democracia clássica e consideram que as contradições político-econômicas do neoliberalismo explicitam um alto grau de exaustão das ideologias, exigindo a retomada de certo “conservadorismo filosófico” (Giddens, 1996, p. 19 *apud* Neves, 2005, p. 48), desejando que este oriente um “programa político radical” capaz de criar a “social-democracia modernizada” e reordenar a política, a economia e as relações entre os indivíduos; em outras palavras, pretendem administrar a crise do sistema e instaurar um novo projeto de sociabilidade extensivo a todas as partes do mundo.

Apesar de tecer algumas críticas ao neoliberalismo, a Terceira Via parte das questões centrais do neoliberalismo para refiná-lo e torná-lo mais compatível com sua própria base e princípios constitutivos (Lima e Martins *in* Neves, 2005, p. 43). A Terceira Via<sup>70</sup> corresponde ao Novo Trabalhismo, às propostas da atual social-democracia, e recebeu este nome por procurar “um *caminho alternativo*, dado pela preservação de um traço *social-democrático* associado a elementos básicos do *neoliberalismo*” (Antunes, 1999, p. 95, grifos do autor), o que pôde ser evidenciado no governo Tony Blair, seu principal implementador, e que procurou dar prosseguimento aos princípios neoliberais de Margareth Thatcher. Segundo seu principal intelectual, o então assessor de Blair, Antony Giddens (2001, p. 36 *apud* Peroni *et alii*, 2009, p. 765), a “Terceira Via visa adaptar a social-democracia a um mundo que se transformou”. Giddens (2000 *apud* Peroni *et alii*, 2009, p. 765) considera a Terceira Via como a “modernização das políticas de centro-esquerda” e afirma que nem o “socialismo tradicional” nem o keynesianismo são mais relevantes. Dessa forma, o social-liberalismo da Terceira Via trata-se de uma incorporação de premissas do neoliberalismo por tradicionais partidos de orientação trabalhista e social-democrata e se afina também com a proposta de socialismo liberal defendida por Norberto Bobbio. A intenção é clara:

---

<sup>70</sup> Outras denominações são “centro radical, centro-esquerda, nova esquerda, nova social-democracia, social-democracia modernizadora ou governança progressista” ou ainda é “nomeado de ‘social-liberalismo’, conceituação que mais claramente expressa a retomada ‘envernizada’ do projeto burguês que mantém as premissas básicas do neoliberalismo em associação aos elementos centrais do reformismo social-democrata” (Lima e Martins *in* Neves, 2005, p. 43). Segundo Chauí (1999 *apud* Lima e Martins, *op. cit.*) o termo foi empregado pelo fascismo para indicar um projeto político que se pretendia equidistante do liberalismo e do socialismo, reapareceu nos anos 1940 para consolidar o peronismo e outrora, como agora, tem a pretensão de se colocar além da direita liberal e da esquerda socialista.

Agora, porém, quando a Nova Esquerda disputa eleições e assume os governos, ela não o faz para transformar o país em socialista em um breve espaço de tempo (...), mas para aprofundar a democracia e promover uma maior igualdade de oportunidade, lograr melhores taxas de desenvolvimento econômico do que os partidos conservadores (Giddens, 1999 *apud* Lima e Martins, 2005, p. 44).

Trata-se, explicitamente, de uma reforma do capitalismo, não buscando superar as formas de exploração, dominação e expropriação que constituem esse modo de produção, mas “humanizá-lo” e compatibilizar com o desenvolvimento econômico desigual e também gerador de miséria para a imensa maioria além das riquezas produzidas e apropriadas de modo privado e reservado a poucos. Nesse sentido, é um projeto reformista, pois as reformas só alimentam mais e dão uma sobre-vida ao sistema. Os principais governantes dos países afinados com as políticas da Terceira Via se reúnem na Cúpula da Governança Progressiva, um organismo internacional que desde 1999 reúne dirigentes políticos de países alinhados com esse programa político para além da esquerda e da direita, da nova social-democracia reformulada. Até 2002, o então presidente brasileiro Fernando Henrique Cardoso participava. Em 2004<sup>71</sup>, seus integrantes eram Lula da Silva (Brasil), Tony Blair (Grã-Bretanha), Gerhard Schröder (Alemanha), Thabo Mbeki (África do Sul), Néstor Kirchner (Argentina), Ricardo Lagos (Chile), Jean Chrétien (Canadá), Vladimir Spidla (República Tcheca), Leszek Miller (Polônia), Meles Zenawi (Etiópia), Helen Clark (Nova Zelândia) e Bill Clinton (ex-presidente dos EUA). Vale observar as atualizações mais recentes nesta organização para os anos de 2006<sup>72</sup> e 2009<sup>73</sup>.

Os partidários da Terceira Via não discordam dos neoliberais quando estes defendem a ideia do mercado, já que, também para os primeiros, uma economia forte se faria com um mercado forte e não pelo dirigismo estatal; sua crítica é em relação ao problema da desregulamentação do mercado e do tipo de participação do Estado, mas não a seus significados políticos e econômicos (quer seja, extração da mais-valia, exploração, lucro, etc). Mais do que uma crítica, isto indica uma defesa aberta do capitalismo em sua fase atual (Lima e Martins *in* Neves, 2010, pg. 45). As críticas são direcionadas às teses mais ortodoxas do neoliberalismo como o “Estado mínimo”, a “desregulamentação irrestrita” e o “individualismo econômico”, considerando-as como “fundamentalismo de mercado” (*ibidem*, p. 44). Apesar disto, consideram que algumas políticas neoliberais de modernização do Estado foram “atos necessários de modernização” (Giddens, 2001b, p. 13 *apud* Lima e Martins, 2005, p. 44), identificando como problema o fato de que, ao lado dessas políticas, o

---

<sup>71</sup> Informações a partir de Lima e Martins (*in* Neves, 2010, p. 44).

<sup>72</sup> <http://www.pgs.gov.za/countries.htm> Acesso em 10 de janeiro de 2011.

<sup>73</sup> <http://pgc09.wordpress.com/agenda> Acesso em 10 de janeiro de 2011.

social foi desconsiderado, o que “ameaçou seriamente a coesão social” (Giddens, 2001b, p. 14 *apud* Lima e Martins, *op. cit.*). Isto indica que os defensores da Terceira Via concordam com o conteúdo e a direção das reformas neoliberais, e os aspectos sociais entram por conta de preocupações com o grau de estabilidade político-social vivido pelos países e não com os efeitos nefastos que se abateram sobre os trabalhadores por conta dos problemas sociais gerados pelo neoliberalismo. Para eles,

O neoliberalismo é uma abordagem profundamente falha à política, porque supõe que não é preciso se responsabilizar pelas conseqüências sociais das decisões baseadas no mercado. Os mercados não podem sequer funcionar sem uma estrutura social e ética que eles próprios não podem proporcionar (Giddens, 2001b, p. 40 *apud* Lima e Martins, *op. cit.*).

Quanto ao socialismo, as críticas são direcionadas desde à social-democracia europeia reformista até o socialismo revolucionário. Condenam a concepção de homem como sujeito político capaz definir os rumos da história, construtor e reconstrutor de seu próprio destino, pois “os eventos não confirmam essa ideia [porque] o mundo em que vivemos não está sob um rígido controle humano, quase ao contrário, é um mundo de perturbações e incertezas” (Giddens, 1996, p. 11 *apud* Lima e Martins, 2005, p. 45). Dessa forma, consideram que o socialismo tenha uma concepção instrumental da história, sendo portador da ideia de que existe uma direção para a história construída pelos homens e de que só se colocam dois caminhos à humanidade (socialismo ou barbárie), um tipo de “progressivismo” (*ibidem*, p. 46). Além disso, atribuem ao socialismo uma concepção instrumental também da natureza na medida em que ela não é tida como parceira, mas como algo que deve atender às necessidades humanas<sup>74</sup>. Ao conceberem a história como um aglomerado de fragmentos, descontinuidades ou etapas, negam-a como processo de lutas de classes, conforme afirma e demonstra o materialismo histórico, devendo os homens apenas ajustarem-se ao momento existente e não intervirem para definir sua própria história. Negam também a centralidade da categoria trabalho, confundindo-a e reduzindo-a à ocupação ou emprego<sup>75</sup>.

---

<sup>74</sup> Como contrapontos a essa acusação pouco fundamentada e inverídica, há diversos autores. Foster (2005) indica diversos pontos de contato entre a obra de Marx e as questões ecológicas mais atuais, desfazendo uma série de mitos a respeito da concepção de Marx sobre a natureza. Por sua vez, Chesnais (2003) e O’Connor (2002), ambos marxistas, discutem, com diferentes posições, a respeito da centralidade da contradição capital-natureza e sua relação com a contradição capital-trabalho. Wallis (2009) aponta algumas diferenças entre as respostas dadas pelos capitalistas e pelos socialistas aos problemas ecológicos decorrentes da crise. Foladori (1997; 2001) é outro marxista que aborda a questão ambiental em Marx. Além destes, há uma série de marxistas, sejam no passado, sejam contemporâneos, que são também militantes das lutas ambientalistas.

<sup>75</sup> Vale a leitura dos diferentes autores e perspectivas reunidos no livro de Organista (2006) e de Antunes (1999) que abordam essa questão da crítica à centralidade do trabalho enquanto fundante do ser social. De forma sintética, Lamosa (2009) traz este debate para o campo da Educação Ambiental.

Os adeptos da Terceira Via criticam a democracia no socialismo, partindo da teoria liberal (burguesa) que considera democracia o regime de governo que tem alternância de poder por meio de eleições, embora acrescentem a importância de serem criados espaços para que assuntos polêmicos sejam tratados por meio do diálogo (ideia de “democratização da democracia”). Mesmo com toda a ampliação que propõem, mantêm a delimitação da democracia apenas como uma categoria política que dimensiona o direito à participação formal, à livre iniciativa dos indivíduos na vida em sociedade e à possibilidade de diálogos entre os indivíduos com a aparelhagem do Estado na busca de soluções para problemas controversos. Dessa forma, esconde-se que a questão central da democracia no socialismo não se reduz a “envolver o povo”, mas sim na superação dos mecanismos de poder que garantam a apropriação privada dos bens sociais, culturais e econômicos e ao mesmo tempo na supressão da apropriação privada dos meios de produção, eliminando todos os tipos e formas de coações econômicas e alienações promovidas pelo mercado para instituir “um novo mecanismo motor, uma nova racionalidade, uma nova lógica econômica” no sentido da construção do autogoverno dos produtores associados (Wood, 2003, p. 249 *apud* Lima e Martins, 2005, p. 47).

Assim, com as críticas feitas tanto ao neoliberalismo ortodoxo quanto ao socialismo, tanto na profundidade quanto no número de aspectos contestados, é possível constatar que a Terceira Via, apesar de seu discurso que busca desvincula-la do neoliberalismo, aproxima-se muito mais dos neoliberais. A perspectiva de reformar o capitalismo e o fortalecimento do mercado são fortes pontos de aproximação da mesma com o neoliberalismo e de distanciamento com o socialismo revolucionário.

Com relação às críticas que fazem ao Estado de Bem-Estar Social, é possível destacar a crença de que a intensa competição econômica global não permitiria que o EBES seja usado como mecanismo redistributivo. Além disso, afirmam que o EBES seria incapaz de eliminar a pobreza. Dizem também que o regime previdencial, provido pelo EBES, geraria uma relação de dependência que levaria a um grande crescimento da passividade dos indivíduos. Sustentam ainda que haveria incompatibilidade entre as transformações ocorridas no mundo do trabalho e o sistema de assistência social do EBES. Por conta disso, o EBES funcionou no passado, mas “essa situação mudou quando, e porque, aquilo que veio a ser chamado (de maneira um tanto imprecisa) de keynesianismo tornou-se ineficiente em decorrência das influências interligadas da globalização intensificada e da transformação da vida cotidiana” (Giddens, 1996, p. 53 *apud* Lima e Martins, 2005, p. 48).



Apresentadas as críticas formuladas pelos adeptos da Terceira Via, cabe apresentar seus pressupostos e formulações teóricas. Além de Giddens, há outros intelectuais dessa nova pedagogia da hegemonia que são importantes interlocutores deste projeto societário, que produzem ideias que expressam “um novo mundo”, auxiliando a refinar, consolidar e difundir a perspectiva da Terceira Via. Em seu trabalho mais recente, Neves (2010) analisa as contribuições de alguns destes, de diferentes áreas do conhecimento, todos reconhecidos academicamente. São eles: Alain Touraine, Adam Schaff, Robert Putnam, Peter Drucker, Boaventura de Souza Santos, Manuel Castells, Edgar Morin, Zygmunt Bauman, Michael Hardt e Antonio Negri. Dentre estes autores há alguns de direita, outros de esquerda não-marxista, outros ainda ex-marxistas – às vezes ditos neomarxistas –, que

no fundamental convergem para a impossibilidade da revolução, para o fim da luta de classes e para a tese de que as energias utópicas devem ser direcionadas para a sociedade civil (...) concebida como o *locus* do diálogo, das iniciativas criadoras, do comunitarismo e da busca de uma vida melhor, autônoma (ou relativamente autônoma) em relação ao Estado e ao mercado (Leher *in* Neves, 2010, pp. 16-17).

A primeira das noções-chave para a Terceira Via é a de “nova ordem pós-tradicional” compreendida como um fenômeno social que sinalizaria uma crise da tradição de cunho fundamentalista, já que, nos dias de hoje, um novo pulso social romperia com a tradição conservadora e faria surgir uma nova dimensão inspirada num modelo dialógico e reflexivo. Nesse sentido, a Terceira Via recupera um elemento político fundamental do liberalismo que é a moralidade individual e social referenciada no pensamento durkheimiano, concebendo o diálogo como fundamento da lógica de conciliação dos (inconciliáveis) interesses de classe (Lima e Martins *in* Neves, 2005, p. 49).

Uma segunda conceituação é a de “globalização intensificadora”. Seus interlocutores afirmam que mais importante que seus desdobramentos na esfera econômica e financeira, a globalização estaria ligada aos efeitos gerados no plano cultural em decorrência da intensificação da comunicação global instantânea e do transporte de massa, um fenômeno que seria indutor das mudanças de hábitos, costumes e estilos de vida de indivíduos e comunidades inteiras que, em sintonia com outras partes do mundo, passam a assumir valores e hábitos universalistas. Dessa forma, aqui perpassa a ideia da inevitabilidade da mundialização do capital financeiro, apresentada a partir da imagem da “aldeia global”, onde todos têm acesso a todas as mercadorias, incluindo-se aí a informação, em tempo real (*ibidem*).

Nesse ideário entra também a “expansão da reflexividade social” desencadeando o “deslocamento entre o conhecimento e o controle”. Sua intensificação levaria a um “mundo

de pessoas inteligentes” e ativas no plano social, com indivíduos capazes de “filtrar todos os tipos de informação relevantes para as situações de suas vidas e a atuar rotineiramente com base nesse processo de filtragem” (Giddens, 1996, p. 15 *apud* Lima e Martins *in* Neves, 2005, p. 50). Os principais produtos disto seriam a criatividade e a interatividade socialmente responsáveis e as pressões para a reconstrução da política. Nesse sentido de reconstrução da política, aparece a necessidade de construção da chamada “sociedade civil ativa”, composta por homens e mulheres mais bem informados e educados, que assimilam uma nova postura social expressa na prestação de serviços e não na reivindicação coletiva de direitos.

Um quarto aspecto é que a Terceira Via mostra proximidade com os teóricos da “sociedade da informação”, os quais defendem a existência de uma nova ordem na qual a categoria “trabalho” perde a centralidade. Permanecendo no campo da idealização de uma informação vagamente compartilhada por todos, desconsiderando-se a existência de classes sociais, esquece-se que

A “sociedade do conhecimento” é uma sociedade de classes, economicamente regulada pela lei do valor e socialmente assentada na extração da mais-valia. Por esta razão, os parâmetros que regem o manejo, distribuição e conhecimento (ou desconhecimento) da informação são comuns às regras dominantes em qualquer outra atividade social. Usualmente, os teóricos da sociedade da informação partem de uma definição lata do termo, que dá lugar a uma quantificação irreal das atividades informativas (Katz, 1996, p. 73 *apud* Lima e Martins, *op. cit.*).

Apresentados os conceitos-chave que os adeptos da Terceira Via tomam como seus pressupostos políticos, passo agora à concepção do Estado dentro destas perspectivas da Terceira Via. Em primeiro lugar, cabe dizer que os Estados nacionais continuam como agentes importantes tanto no plano internacional quanto no próprio ordenamento interno de cada uma das formações sociais concretas, pois “controlam territórios, enquanto as empresas não o fazem; eles podem legitimamente controlar a força militar, individual ou coletiva; eles são responsáveis, de novo, tanto no nível individual quanto no coletivo, pela manutenção do aparato legal” (Giddens, 2001b, p. 125 *apud* Lima e Martins *op. cit.*, p. 51).

Aqui, Estado e governo se (con)fundem em uma única dimensão, expressando-se como *locus* do exercício do poder, como propõe o liberalismo. A Terceira Via advoga que “o novo Estado democrático” não pode ser mantido como burocrático e sufocante. Não pode ser um Estado mínimo, nem Estado máximo, mas sim um Estado “forte” ou um Estado “necessário”. A renovação do aparelho estatal se daria pela incorporação e pelo desenvolvimento de alguns aspectos: descentralização administrativa, democratização,

transparência, eficiência administrativa, espaços de participação e a função reguladora dos riscos sociais, econômicos e ambientais (Lima e Martins *in* Neves, 2005, p. 51).

Assim, a governabilidade ou governação é pensada como algo capaz de sintonizar as ações do “novo Estado democrático” com os organismos da sociedade civil. E “(...) Agências que ou não são parte de nenhum governo – ONGs – ou são de caráter transnacional, contribuem para a governação” (Giddens, 2001b, pp. 42-43 *apud* Lima e Martins, *op. cit.*). Governabilidade aqui significa a articulação entre a esfera estatal e a esfera privada (base e fundamentação do conceito de público não-estatal) em âmbito nacional e internacional em uma única direção (Lima e Martins *in* Neves, 2005, p. 51).

Sobre a relação entre o Estado e a sociedade civil, é fundamental que a construção do “novo Estado democrático” implique também a renovação e o reordenamento da sociedade civil e “o governo pode e deve desempenhar um importante papel na renovação da cultura cívica” da sociedade civil (Giddens, 2001a, p. 89 *apud* Lima e Martins, *op. cit.*), isto é, dirigir a sociedade civil a partir de certas diretrizes. Este processo exigiria: a disposição da sociedade civil trabalhar em parceria com o Estado; o incentivo à auto-organização por grupos de interesses; o incentivo ao potencial das comunidades na resolução de seus próprios problemas; um pacto social para a solução pacífica dos conflitos (Giddens, 2001a *apud* Lima e Martins, *op. cit.*, pp. 51-52). Isso tudo é capaz de preservar princípios muito caros ao liberalismo: a defesa da liberdade individual, o Estado como instância acima e imune aos conflitos de classes, a economia livre de um controle rígido e a naturalização das desigualdades. São esses os pressupostos políticos que nortearão seus princípios e suas estratégias de ação política (Lima e Martins, *op. cit.*, p. 52).

Apresentados os pressupostos da Terceira Via, passo agora à apresentação da reforma do Estado que tem sido implementada no Brasil, pautada no ideário neoliberal e incorporando alguns elementos compartilhados pela leitura da Terceira Via. No Brasil, no sentido de reformar o Estado a partir do diagnóstico neoliberal, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado<sup>76</sup> começou a ser implementado pela social-democracia brasileira (PSDB) no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), sendo apresentado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), em 1995. Buscando racionalizar recursos, o Estado “deixa de ser o responsável pelo desenvolvimento econômico e social (...) para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (MARE, 1995, p. 12 *apud* Peroni, 2008, p. 3). Assim, “reformar o Estado significa transferir para o setor

---

<sup>76</sup> Disponível em [http://www.planalto.gov.br/publi\\_04/colecao/plandi.htm](http://www.planalto.gov.br/publi_04/colecao/plandi.htm) Acesso em 20 de setembro de 2010.

privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado” (MARE, 1995, p. 11 *apud* Peroni, *op. cit.*). Seu formulador, o então ministro Luis Carlos Bresser Gonçalves Pereira, traçou três estratégias básicas de reforma do Estado, enquanto “exigência da globalização e uma necessidade premente para o país”: (1) a privatização, a transferência para o setor privado das atividades que podem ser controladas pelo mercado; (2) a descentralização, a transferência para o setor privado de serviços auxiliares ou de apoio; (3) e a publicização, a transformação de uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não-estatal (Bresser Pereira, 1998, p. 61 *apud* Peroni *et alii*, 2009, p. 767).

O sentido da reforma foi reorganizar o Estado, fortalecer o seu núcleo estratégico e modificar o modelo de administração pública: de burocrática para gerencial. Este último, defendido como solução para o clientelismo, o burocratismo e o patrimonialismo, obedece a critérios gerenciais de eficiência; com isso, atrela a viabilidade da reforma gerencial ao desempenho das organizações da sociedade civil de prover serviços sociais e científicos, em bases competitivas, e de exercer o controle social (Peroni *et alii*, 2009, p. 767). Dessa maneira, cabe ao Estado transferir ao setor público não-estatal (não-lucrativo) a execução de serviços sociais e científicos como escolas, hospitais e instituições de pesquisa, mantendo seu papel de principal financiador. Por tal lógica, sendo competitivos, esses serviços serão mais eficientes; sendo públicos (pois estão direcionados para fins públicos), serão mais confiáveis do que os das empresas privadas na prestação de serviços. É feita uma diferenciação entre estatal e público: “O que é estatal é em princípio público. O que é público pode não ser estatal se não faz parte do aparelho do Estado” (Bresser Pereira & Grau, 1999, p. 6-17 *apud* Peroni *et alii*, 2009, p. 767-768).

Nesse cenário, entra em jogo uma apropriação liberal do conceito de sociedade civil:

A sociedade civil é, de fato, um conceito político, já que envolve poder. É formada por indivíduos com poder derivado de sua riqueza, de seu conhecimento ou de capacidade organizadora, por organizações corporativas e por entidades públicas não-estatais, do terceiro setor (Bresser Pereira & Grau, 1999, p. 19-20 *apud* Peroni *et alii*, 2009, p. 768).

É interessante notar que, apesar da constatação das desigualdades (de poder, riqueza e conhecimento), esta não é contestada. Nessa perspectiva liberal, ao contrário da concepção marxista incluída a gramsciana, a sociedade civil não é compreendida como *locus* da luta de classes; os conflitos, aliás, são negados por ela. Na Terceira Via, a sociedade civil é transformada em algo além do Estado e do mercado, num terceiro setor caracterizado pelo voluntariado, pela filantropia, e pela redução das demandas sociais ao nível dos interesses particulares. Por ser o executor das políticas sociais, o ator social se conforta com o modelo

de sociabilidade imposto a ele. O objetivo do capital é manter o sistema (capitalista) vigente e evitar que a sociedade o questione. A estratégia passa por inserir a sociedade civil como executora das políticas com o objetivo de fazê-la sentir-se parte do processo e assim evitar questionamentos quanto ao mesmo (Cidade, 2010, p. 4). Assim, o projeto societário hegemônico difunde uma visão de sociedade civil harmonizada e independente do Estado. As justificativas para essa transferência de poderes para sociedade civil passam pelas noções de “autonomia”, “solidariedade”, “altruísmo”, “interesse geral”.

Nesse contexto de reforma do Estado, duas leis federais merecem destaque no que diz respeito ao empoderamento dessa sociedade civil no viés liberal: a Lei das Organizações Sociais (OSs) – Lei nº 9.637/98 – e Lei das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs) – Lei nº 9.790/99. As OSs são privadas, criadas pelo poder público e nascem sob a forma de contrato de gestão de um patrimônio público. Por sua vez, as OSCIPs já eram privadas e se relacionam com o Estado por meio de parcerias. Na sua própria definição, as OSCIPs são qualificadas como as pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos (art. 1º) que têm acesso a recursos públicos para a realização de projetos, por meio da celebração de “termo de parceria” (Brasil, 1999 *apud* Peroni *et alii*, 2009, p. 769). O surgimento de ambas indica o “fenômeno da *publicização* do Direito privado e da *privatização* do Direito público”. Foram atribuídas a ambas uma maior rapidez na prestação de serviços, capilaridade territorial e continuidade aos programas (Cury, 2007, p. 8 *apud* Peroni *et alii*, 2009, p. 769). Dessa forma, a sociedade civil passa a ter um papel fundamental de executora das políticas sociais. A tentativa é de instaurar um novo padrão de sociabilidade e para tanto é necessário, estrategicamente, produzir um consenso mundial quanto ao novo modelo das relações sociais: uma pedagogia da hegemonia (Cidade, 2010, p. 3). Por serem executores dessas políticas sociais, tais agentes sociais se confortam com o modelo de sociabilidade inserido nelas.

A “nova pedagogia da hegemonia” (Neves, 2005) não historiciza as relações sociais, naturaliza os fenômenos para obter a conciliação social. Nesse projeto hegemônico, o “novo homem” deve

sentir-se responsável individualmente pela amenização de parte da miséria do planeta e pela preservação do meio ambiente; estar preparado para doar uma parcela do seu tempo livre para atividades voluntárias nessa direção; exigir do Estado em senso estrito transparência e comprometimento com as questões sociais, mas não deve jamais questionar a essência do capitalismo (Falleiros *in* Neves, 2005, p. 211).

Cabe lembrar que a política educacional faz parte desse movimento de redefinição do papel do Estado, neste período particular do capitalismo (Peroni, 2008, p. 2), já que a educação é uma prática social e as políticas educacionais são políticas sociais. O projeto educacional hegemônico tem atuado, dentre outras formas, descentralizando a gestão de sistemas e unidades escolares, centralizando diretrizes curriculares, elevando a educação à condição de importante indicador econômico e social de forma centralizada - via programas de avaliação da Educação Básica (Peroni *et alii*, 2009, p. 772). As políticas de Educação Ambiental, enquanto políticas sociais e educacionais, também não estão situadas fora desse contexto histórico, social e político. Assim, ao analisar os discursos sobre o Estado e a sociedade civil presentes nos principais documentos que definem a Política Nacional de Educação Ambiental, é possível compreender como esta se articula ao contexto mais geral, seja disputando ou legitimando as concepções e as políticas em curso.

Por fim, é necessário afirmar que o governo do PT<sup>77</sup>, por ter uma filiação explícita com a Terceira Via, tendo inclusive participado organicamente da Cúpula da Governança Progressiva, não apenas não revogou o Plano Diretor da Reforma do Estado elaborado na gestão do PSDB, como tem assumido tanto as estratégias de público não-estatal quanto do quase mercado (Peroni, 2009, p. 4), das privatizações, das terceirizações<sup>78</sup> e, sobretudo, das parcerias público-privadas.

## **2.2 Ideologia, hegemonia e discurso**

Estes são dois conceitos fundamentais para a pesquisa tanto por possibilitarem uma vinculação da análise desenvolvida com possíveis desdobramentos para o campo da Educação Ambiental quanto por instrumentalizarem os educadores ambientais de fato críticos a lutarem em favor de políticas públicas que fortaleçam os caracteres estatal, público, popular, gratuito, democrático e transparente que estas políticas devem ter. Ao mesmo tempo, são conceitos poucas vezes abordados nas pesquisas em Educação Ambiental. São também conceitos que têm suscitado um longo debate histórico nas ciências humanas e sociais por conta das diferentes concepções que se tem tido deles. No caso da Análise Crítica do Discurso e, mais

---

<sup>77</sup> Eleito primeiro na figura de Luis Inácio Lula da Silva, em 2002, reeleito em 2006, e posteriormente com a eleição de Dilma Vana Rousseff, em 2010.

<sup>78</sup> Os gastos com as terceirizações aumentaram em 85% no segundo mandato de Lula da Silva, passando de R\$ 7,6 bilhões para R\$ 14,1 bilhões, segundo dados das edições de 2006 e 2009 do “Relatório e Parecer Prévio sobre as Contas do Governo da República” nos três poderes da União.

<http://opiniaoenoticia.com.br/brasil/politica/governo-tem-disparada-das-terceirizacoes> Acesso em 10 de janeiro de 2011.

especificamente de Norman Fairclough, é principalmente via estes dois conceitos que ele não despolitiza suas análises. Em outras palavras, é o que permite que este tipo de análise vincule aos aspectos lingüísticos as teorias sociais.

Com relação ao conceito de ideologia, procurei traçar seu histórico. Para tal, utilizei como referências autores como Chauí (1997), Löwy (2006), Eagleton (1997), Konder (2003) e, trazendo para a Educação Ambiental, Layrargues (2003). Além do histórico e das diferentes concepções e contextos aos quais o termo serviu, busquei também trabalhar como as ideologias se materializam na linguagem, como a luta ideológica tem sido travada também, mas não somente, nas práticas discursivas, na disputa de sentidos e em outros aspectos.

Quanto ao conceito de hegemonia, desenvolvido por Gramsci a partir de Lenin, por conta da dificuldade em ir diretamente aos escritos de Gramsci, em especial, aos *Cadernos do cárcere*, de difícil interpretação inclusive devido ao seu contexto de produção<sup>79</sup>, procurei me apoiar em outros autores que se apropriam da leitura gramsciana como Buci-Glucksmann (1980) e Gruppi (1991; 1980). Da mesma forma, com o conceito de hegemonia, tentei não me restringir ao seu histórico, mas vinculá-lo à Análise Crítica do Discurso de modo a identificar as estratégias de ação do bloco histórico e dos grupos que detêm a hegemonia no rumo das políticas públicas federais de Educação Ambiental.

### 2.2.1 O conceito de ideologia

Meus heróis morreram de overdose  
Meus inimigos estão no poder  
Ideologia!  
Eu quero uma pra viver

(Cazuza/Frejat – Ideologia)

O termo ideologia há muito tempo caiu no senso comum e um bom exemplo disso é a canção-título de Cazuza. Segundo o próprio<sup>80</sup>, ele não tinha clareza do que ideologia significava, tendo recorrido ao dicionário. Nas suas palavras,

Quando fiz “Ideologia”, nem sabia o que isso queria dizer, fui ver no dicionário. Lá estava escrito que indica correntes de pensamentos iguais e tal... A música, por sua vez, é muito pessimista, porque, na verdade, é a história da minha geração, a de 30 anos, que viveu o vazio todo. É meio amarga porque a gente achava que ia mudar o mundo mesmo e o Brasil está igual; bateu uma enorme frustração. Nos conceitos sobre sexo, comportamento, virou alguma coisa, mas deixamos muito pelo

---

<sup>79</sup> Escritos na prisão, na Itália, em um momento de repressão, no qual não poderia divulgar suas ideias abertamente.

<sup>80</sup> Em texto de 1990, *Cazuza, por ele mesmo*, disponível em seu site oficial:

[http://www.cazuza.com.br/sec\\_textos\\_list.php?language=pt\\_BR](http://www.cazuza.com.br/sec_textos_list.php?language=pt_BR) Acesso em 10 de janeiro de 2011.

caminho. A gente batalhou tanto e agora? Onde chegamos? Nossa geração ficou em que pé?

Ele não era filiado a um partido, movimento ou organização social, mas se dizia favorável a mudanças sociais, o que pode ser confirmado em uma declaração no mesmo texto.

A minha ideologia é a da mudança. Nada de partido político. É a coisa de mudar o Brasil, em qualquer dimensão. Eu não tenho partido, sério. Mas estou com as pessoas que podem mudar alguma coisa, dou a maior força. Sou socialista por vocação, por natureza, por amor mesmo. Porque acho que o socialismo está no meio, está entre o comunismo ditatorial e o capitalismo selvagem, num ponto onde a iniciativa privada pode dar alguma coisa também.

Seu lugar social, posição de classe, e sua trajetória de engajamento simpático, embora distanciado, das lutas sociais promovidas pelos movimentos sociais populares e partidos políticos, certamente, ajuda a compreender sua leitura sobre as ideologias. Em uma entrevista concedida a Jô Soares, em 1988<sup>81</sup>, ano do lançamento do disco que leva o nome da canção, ao ser perguntado se ele já havia encontrado a “ideologia ideal” (sic), respondeu:

Eu... quer dizer... eu sou socialista. Eu acho que pra um país de Terceiro Mundo, pobre, onde ainda tem fome e tudo, eu acho que o socialismo é a única via. Socialismo democrático e tal. Quer dizer, adaptado ao brasileiro, à maneira da gente ser. Então, essa é uma espécie de ideologia. Eu tenho outras ideologias também, de vida, de caráter. Porque ideologia é pensar junto, né?

Logo em seguida, Jô Soares o pergunta se ele não achava que o artista é intrinsecamente um anarquista<sup>82</sup> e ele responde: “É... eu acho que sim... ele tá sempre contra, ele tá sempre criticando. Não é nem de ser anarquista, é de ser crítico”. Jô insiste, se “corrigindo”, afirmando que se referia a “ser anarquista no sentido de não se engajar em nenhum partido específico pra ter a liberdade de poder criticar todos”. Cazuzza retruca, dizendo: “tudo bem ser anarquista num país rico, mas eu acho que a gente como brasileiro, a gente como patriota que a gente tem que ser um pouco, a gente não pode viver num país pobre e ser anarquista. A gente tem que tomar um partido”. Jô Soares, novamente, forçado pela fala de Cazuzza, se posiciona: “Quando eu falo anarquista, nunca é no sentido político, atuante, do anarquista que vai lá... Eu digo no sentido quase que poético da palavra. Mas, claro, sem deixar de votar, de votar em branco... tendo uma participação política dentro do país...” Cazuzza tende a concordar com o entrevistador. Depois, a entrevista prossegue com perguntas

---

<sup>81</sup> Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=Nuceu6DCurQ> Acesso em 10 de janeiro de 2011.

<sup>82</sup> É importante esclarecer que tanto as apropriações de anarquismo, partido, participação política, socialismo, comunismo, esquerda, direita e outras, de Cazuzza e de Jô Soares são nitidamente distintas quanto elas são diferentes em relação às concepções de anarquistas e de marxistas, considerando suas diferentes filiações teórico-políticas. Não é meu objetivo aqui entrar no mérito desse debate. Intenciono, isto sim, oferecer breves subsídios para compreender a concepção de ideologia de Cazuzza, por ser esta bastante genérica, contraditória e difundida pela grande mídia.



sobre a simpatia do cantor pelo PT e outras de cunho político, mas os trechos já citados são suficientes para introduzir a questão.

Essa breve introdução ajuda a ilustrar um pouco do senso comum mobilizado com relação ao conceito de ideologia. Isto me faz pensar ser necessário historicizar e explicitar algumas das conceituações acerca do termo “ideologia” não com o intuito de controlar os sentidos empregados, mas para afirmar de onde parto, diferenciando-me de outras apropriações. Não pretendo também fazer nenhum tipo de comparação ou juízo de valor entre os diferentes sentidos e conceitos de ideologia presentes nos autores os quais apresento, mas apresentar algumas das mais importantes concepções sobre ideologia, evidenciando tratar-se de um termo polissêmico e que mobiliza sentidos nem sempre compatíveis. Como afirma Löwy (2006, p. 10),

É difícil encontrar na ciência social um conceito tão complexo, tão cheio de significados, quanto o conceito de ideologia. Nele se dá uma acumulação fantástica de contradições, de paradoxos, de arbitrariedades, de equívocos e de mal-entendidos, o que torna extremamente difícil encontrar o seu caminho nesse labirinto.

A primeira vez que o termo “ideologia” aparece é no livro *Elementos de Ideologia* (*Eléments d’Ideologie*) do filósofo francês Destutt de Tracy (1754-1836), em 1801. O intuito de de Tracy era elaborar uma ciência da gênese das ideias, enquanto fenômenos naturais que exprimem a relação do corpo humano com o meio ambiente. Segundo sua teoria, a formação das ideias envolvia as faculdades sensíveis da vontade, da razão, da percepção e da memória (Chauí, 1997, p. 22). Esta seria uma nova área de estudo ou um subcapítulo da zoologia, considerando que as ideias seriam resultado da interação dos seres vivos com o ambiente, tratando da questão dos sentidos, da percepção sensorial, por meio da qual se chegaria às ideias (Vincent, 1995 *apud* Layrargues, 2002a, p. 1; Löwy, 2006, p. 11) Este grupo de ideólogos franceses do qual de Tracy fazia parte<sup>83</sup>, pertencentes ao partido liberal<sup>84</sup>, eram antiteleológicos, antimetafísicos, antimonárquicos e esperavam que o progresso das ciências experimentais pudesse levar a uma nova pedagogia e uma nova moral (Chauí, 1997, pp. 22-23). O raciocínio deles, de acordo com Konder (2003, p. 22) entendia que todos “agimos de

---

<sup>83</sup> Juntamente com o médico Cabanis, com De Gerando e Volney.

<sup>84</sup> Apesar de nascido em uma família de aristocratas, tornou-se um dos mais combativos representantes da burguesia revolucionária francesa, tendo lutado como soldado durante a Revolução Francesa e estado preso no período do Terror. Foi na cela da prisão que começou a esboçar o conceito de uma ciência das ideias. “A noção de ideologia nasceu portanto em condições ideológicas: a ideologia pertencia a uma política racional, contrária à barbárie irracionalista do Terror. Se os homens e mulheres deviam realmente governar a si próprios, então era preciso, antes de tudo, esmiuçar pacientemente as leis de sua natureza. Para isso era necessário, afirmava De Tracy, ‘um Newton da ciência do pensamento’, e ele próprio era um óbvio candidato ao posto” (Eagleton, 1997, pp. 67-68).

acordo com nossos conhecimentos, os quais se organizam através das idéias; se chegarmos a compreender como se formam essas idéias a partir das sensações, teremos a chave para nos entender e para criar um mundo melhor”. Nesse sentido, tinham uma visão naturalista, materialista<sup>85</sup> (ambas alicerçadas nas concepções do século XVIII) e otimista de que a natureza tem em si as condições necessárias e suficientes para o progresso e que só graças a ela nossas inclinações e nossa inteligência adquirem uma direção e um sentido (ibidem, p. 24). No início, os ideólogos franceses eram apoiadores de Napoleão Bonaparte e do golpe do 18 Brumário, inclusive prestando-lhe uma assessoria esclarecedora para o aprimoramento das instituições, por julgarem que ele era um liberal e continuador dos ideais da Revolução Francesa. Pouco depois, decepcionaram-se com ele, vendo nele um restaurador do Antigo Regime. Assim, o sentido pejorativo conferido à “ideologia” e aos “ideólogos” veio de uma declaração de Napoleão dirigida ao grupo de “ideólogos”, em discurso proferido em 1812, no Conselho de Estado:

Todas as desgraças que afligem nossa bela França devem ser atribuídas à ideologia, essa tenebrosa metafísica que, buscando com sutilezas as causas primeiras, quer fundar sobre suas bases a legislação dos povos, em vez de adaptar as leis ao conhecimento do coração humano e às lições da história (ibidem).

Como podemos notar, Napoleão os chamou de metafísicos, aqueles que fazem abstração da realidade e vivem em um mundo especulativo (Löwy, 2006, p. 11), o que ia de encontro à concepção materialista com a qual se identificavam. Segundo Eagleton (1997, p. 71), o cerne da crítica de Napoleão aos ideólogos apontava que havia algo de irracional no racionalismo excessivo, na medida em que esses pensadores que tanto se empenharam em investigar as leis da razão ficaram isolados dentro de seus próprios sistemas fechados, mantendo-se divorciados da realidade, o que fez com que o termo “ideologia” gradualmente deixasse de denotar um cético materialismo científico para significar uma esfera de ideias abstratas e desconexas. Chauí (1997, p. 25) destaca que se a acusação de Napoleão fosse feita aos ideólogos alemães, criticados por Marx, esta teria fundamentos. A fixação deste sentido, o sucesso desta maneira de utilizar o termo, fazendo-o entrar para o linguajar corrente, indica o maior peso ideológico de Napoleão em relação ao desses ideólogos franceses (Löwy, 2006, p. 11). Assim, como afirma Eagleton (1997, p. 70), o surgimento do conceito de ideologia está intimamente relacionado à luta revolucionária, figurando, desde o início, como uma arma teórica da luta de classes.

---

<sup>85</sup> Segundo Löwy (2006, p. 11), adeptos de um cientificismo materialista vulgar e bastante estreito.

### 2.2.1.1 Ideologia e marxismo: Marx, Engels, Lenin, Gramsci, Althusser e Thompson

#### a) Em Marx e Engels

Quando Marx, na primeira metade do século XIX, encontra o termo “ideologia” em jornais, revistas e debates, ele estava sendo usado no sentido napoleônico, considerando os ideólogos como metafísicos especuladores que ignoram a realidade. Em *A ideologia alemã* (Marx e Engels, 2009), de 1846, Marx e Engels dão outro sentido ao conceito de ideologia, equivalente à ilusão, falsa consciência<sup>86</sup>, concepção idealista na qual a realidade é invertida e as ideias aparecem como motor da vida real (Löwy, 2006, p. 11). Para eles, claramente, a ideologia é um conceito pejorativo, um conceito crítico que implica ilusão, ou se refere à consciência deformada da realidade que se dá por meio da ideologia dominante, já que as ideias das classes dominantes são as ideologias dominantes na sociedade (ibidem, p. 12). Dessa maneira, com Marx e Engels, a palavra, a noção de “ideologia”, vai adquirir o estatuto de um conceito, atribuindo uma nova carga semântica à palavra “ideologia”.

Embora tenham se dedicado a analisar e criticar um pensamento histórico determinado, dos pensadores alemães posteriores a Hegel, Marx e Engels escrevem sobre “a ideologia em geral”. Isso significa que eles não separam a produção das ideias e as condições sociais e históricas nas quais são produzidas; tal separação é o que caracteriza a ideologia (Chauí, 1997, p. 32). Se podemos falar em ideologia em geral e na ideologia burguesa em geral, entretanto, as formas ou modalidades dessa ideologia encontram-se determinadas pelas condições sociais particulares em que se encontram os diferentes pensadores burgueses (ibidem, p. 33).

---

<sup>86</sup> Embora essa expressão seja bastante conhecida, ela jamais foi empregada por Marx. Quem a utilizou foi Engels, em uma carta a Franz Mehring, de 14 de julho de 1893, na qual escreveu: “A ideologia é um processo realizado pelo chamado pensador certamente com consciência, mas como uma *falsa consciência*. Os verdadeiros motivos que o impelem permanecem-lhe ignorados; de outra forma, não se trataria de um processo ideológico” (Engels, 2000, grifo meu). Examinando este trecho, Konder (2002, p. 49, grifos do autor) observa que “a ideologia é um processo e reconhecemos que quem o executa é um sujeito movido por uma falsa consciência, porém não podemos deixar de levar em conta, também, que o processo da ideologia é *maior* do que a falsa consciência, que ele *não se reduz* à falsa consciência, já que incorpora necessariamente em seu movimento conhecimentos verdadeiros”. Cabe distinguir, então, “falsa consciência” de “consciência errada” e de “mentira”. É uma expressão que indica que, ao desconhecer seus condicionalismos, o ideólogo oferece uma visão unilateral, parcial, da realidade. O que não significa que, por ser falsa, essa consciência não opera historicamente. Muito pelo contrário, dada sua falsidade é que a ideologia tem uma função social, tomando elementos da realidade e os reconfigurando, sem conseguir estabelecer os nexos entre esta representação e as condições históricas daquilo que pretende representar, aparecendo, portanto, como uma construção que não pode ser questionada em sua lógica interna posto que se auto-legitima. A ideologia não é uma mentira porque, ao operar desta maneira, não reconhecendo o enraizamento sócio-político e histórico de suas idéias, o ideólogo está convencido delas.

O surgimento das ideologias pode ser entendido no instante em que a divisão social do trabalho opera a separação entre trabalho material ou manual e trabalho intelectual ou espiritual (ibidem, p. 60). A partir dessa separação, no seio da classe dominante,

uma parte surge como os pensadores dessa classe, (os ativos ideólogos criadores de conceitos da mesma, os quais fazem da elaboração [*Ausbildung*] da ilusão dessa classe sobre si própria a sua principal fonte de sustento), ao passo que os outros têm uma atitude mais passiva e receptiva em relação a essas ideias e ilusões, pois que na realidade são eles os membros ativos dessa classe e têm menos tempo para criar ilusões e ideias sobre si próprios (Marx e Engels, 2009, p. 68).

Estes processos da divisão social do trabalho, da separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, e, conseqüentemente, da separação entre as ideias e a realidade material, ocorre tanto no interior da classe dominante (nas frações dessa classe) quanto entre as demais classes por conta das diferentes funções na estrutura social que elas assumem. Segundo Marx e Engels (2009, p. 24), os seres humanos se distinguem dos animais, mais do que apenas pela consciência (seres racionais, como se afirma na ideologia burguesa presente no senso comum e para-se aí), assim que começam a produzir os seus meios de subsistência e, ao produzirem seus meios de subsistência, produzem indiretamente sua própria vida material. O modo como produzem seus meios de subsistência depende, primeiramente, da natureza dos próprios meios de subsistência encontrados e a reproduzir, de condições naturais (as do meio ambiente e as biofisiológicas do organismo humano) e do aumento da população (da vida alheia) pela procriação (ibidem, p. 42). Isto, além de ser natural, é também social, pois determina a forma de intercâmbio e de cooperação entre os homens, forma esta que, por sua vez, determina a forma da produção na divisão do trabalho. A produção e a reprodução das condições de existência através do trabalho (relação com a natureza), da divisão do trabalho (relação de intercâmbio e de cooperação entre os homens), da procriação (sexualidade e família), constituem em cada época o conjunto das forças produtivas que determinam e são determinadas pela divisão social do trabalho (Chauí, 1997, p. 61).

A consciência estará indissolúvelmente ligada às condições materiais de produção da existência, das formas de intercâmbio e de cooperação e as ideias nascem da atividade material. Os homens, no entanto, não representam nessas ideias a realidade de suas condições materiais, mas, ao contrário, representam o modo como essa realidade lhes aparece na experiência imediata. Por conta disso, as ideias tendem a ser uma representação invertida do processo real, colocando como origem ou como causa aquilo que é efeito ou consequência, e vice-versa (ibidem, pp. 63-64). Assim,

(...) todo o conjunto das relações sociais aparece nas idéias como se fossem coisas em si, existentes por si mesmas e não como consequência das ações humanas. Pelo contrário, as ações humanas são representadas como decorrentes da sociedade, que é vista como existindo por si mesma e dominando os homens. Se a Natureza, pelas idéias religiosas, se “humaniza” ao ser divinizada, em contrapartida, a Sociedade se “naturaliza”, isto é, aparece como um dado natural, necessário e eterno, e não como resultado da praxis humana (ibidem, p. 64).

Nesse sentido, a forma inicial da consciência é a alienação e justamente por conta disso a ideologia será possível: as ideias serão tomadas como anteriores à práxis, como superiores e exteriores a ela, como um poder espiritual autônomo que comanda a ação material dos homens (ibidem, p. 65). Continua a autora, situando que

Nasce agora a ideologia propriamente dita, isto é, o sistema ordenado de idéias ou representações e das normas e regras como algo separado e independente das condições materiais, visto que seus produtores – os teóricos, os ideólogos, os intelectuais – não estão diretamente vinculados à produção material das condições de existência. E, sem perceber, exprimem essa desvinculação através de suas idéias. Ou seja: as idéias aparecem como produzidas somente pelos pensadores, porque os seus pensadores estão distanciados da produção material. Assim, em lugar de aparecer que os pensadores estão distanciados do mundo material e por isso que suas idéias revelam tal separação, o que aparece é que as idéias é que estão separadas do mundo e o explicam (ibidem, pp. 65-66).

A contradição existente, portanto, não é entre as ideias e as relações sociais existentes ou com o mundo material dado. O que ocorre é que o próprio mundo social é contraditório e muitas destas contradições reais permanecem ocultas (como as contradições entre as relações sociais de produção e as forças produtivas), o que cria esta aparente contradição entre as ideias e o mundo. Exemplos disso são as ideias que se tem da educação, como ser um direito de todos, e a realidade educacional não ser de fato um direito igual para todos (ibidem, p. 66); a ideia do Estado, de interesse geral (ou público) encarnado pelo Estado, pela realidade do Estado, a dominação de uma classe sobre as outras (ibidem, p. 91); a ideia do Direito, como representação ou ideias das leis como legítimas, justas, boas e válidas para todos, pela realidade do Direito, a dominação de uma classe por meio das leis (ibidem); a ideia de família, restrita aos valores da família burguesa (que é um contrato econômico entre duas outras famílias para conservar e transmitir o capital sob a forma de patrimônio familiar e de herança, mantendo-se a classe), pela realidade de família, com três tipos diferentes de famílias (a burguesa, a proletária e a pequeno-burguesa) (ibidem, pp. 116-118). Todas estas e outras separações entre as ideias e a realidade são produtos da ideologia dominante, a ideologia burguesa. As ideias da ideologia são, portanto, universais abstratos (ibidem, p. 95).

Esta aparente contradição entre as ideias e o mundo material, como dito anteriormente, é fruto do fenômeno da alienação, que faz parecer que as condições reais de existência social

dos homens não lhes pareçam produzidas por eles, mas ao contrário, eles se percebem produzidos por tais condições e atribuem a origem da vida social a forças ignoradas, alheias às suas, superiores e independentes, como os deuses, a natureza, a razão, o Estado, o destino, etc (ibidem, pp. 86-87).

Nesse sentido, apesar de diferentes concepções e projetos estarem presentes na sociedade, o papel da ideologia dominante, cumprindo a função de legitimar a dominação de uma classe sobre as outras, é fazer com que só sejam consideradas válidas, verdadeiras e racionais as ideias da classe dominante, a burguesia. Para que isso se efetive é preciso que a classe dominante, além de produzir suas próprias ideias, seja capaz de distribuí-las, o que é feito por meio da educação, da religião, dos costumes, dos meios de comunicação disponíveis, entre outras formas (ibidem, p. 94).

Posteriormente, Marx amplia o seu conceito de ideologia, no *Prefácio à Crítica da Economia Política* (Marx, 2008), de 1859. Neste momento, ele conclui que é sobre a estrutura econômica da sociedade (infraestrutura ou "base real") que "se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência". Daí emenda: "Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência" (Marx, 2008, p. 47). Aponta também que em determinada etapa de seu desenvolvimento, "as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes", com estas relações passando a se converter em entraves e abrindo-se, então, "uma época de revolução social" (ibidem). Neste período, tal "transformação que se produziu na base econômica transforma mais ou menos lenta ou rapidamente toda a colossal superestrutura", distinguindo a "transformação material das condições econômicas de produção" das "formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, *as formas ideológicas sob as quais os homens adquirem consciência desse conflito e o levam até o fim*" (ibidem, pp. 47-48, grifos meus). Portanto, é no terreno das ideologias que os homens podem tomar consciência das contradições fundamentais da sociedade (o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção existentes), e as conduzi-las até o fim, atuando como protagonistas da revolução.

## **b) em Lenin**

A obra *A ideologia alemã*, embora escrita em 1846, ficou inédita por muitos anos só sendo publicada em 1932, por exemplo, oito anos após a morte de Lenin. Isto tem uma forte implicação nas formulações e apropriações que passaram a ser feitas do conceito de ideologia

entre os marxistas no seio do movimento socialista posterior a Marx e Engels, especialmente, a partir de 1890. Ideologia ganha uma outra significação distinta da atribuída por Marx e Engels (de “falsa consciência”), passando a significar concepção de mundo, sistema de valores. Isso mostra claramente que para um discurso ser apropriado, depende tanto de suas condições de produção e de consumo, quanto de sua circulação. Nesse caso, a ausência da circulação dos textos de Marx e Engels contendo suas sistematizações e elaborações sobre a ideologia parecem ter sido decisivas para que outras apropriações fossem feitas deste conceito. Passam a ser encontradas, assim, as ideias de uma ideologia burguesa e de uma ideologia proletária; uma ideologia capitalista e uma ideologia socialista.

Com relação à sua concepção de ideologia, Lenin não divergia significativamente dos marxistas mais influentes da Segunda Internacional, como Karl Kautsky. Para Lenin, havia ideologias reacionárias e ideologias progressistas. No capitalismo, contrapunham-se, fundamentalmente, a ideologia proletária e a ideologia burguesa. A grande divergência de Lenin com a posição teórico-política hegemônica presente na Segunda Internacional não era em relação ao conceito de ideologia, mas à análise que se fazia do confronto das ideologias existentes (Konder, 2003, pp. 52-53). No curso de uma polêmica interna no Partido Operário Social Democrata Russo (POSDR) com correntes economicistas, espontaneístas, reformistas, revisionistas e dogmáticas do marxismo, contra as quais Lenin estava tentando combater, Lenin é categórico na obra *Que fazer?*, de 1902:

Uma vez que é impensável uma ideologia independente, elaborada pelas próprias massas operárias no curso de seu desenvolvimento, o problema se apresenta *somente assim*: ideologia burguesa ou ideologia socialista. Não há meio-termo (pois a humanidade não elaborou uma “terceira” ideologia; além disso, de maneira geral, numa sociedade dilacerada pelos antagonismos de classe não seria possível existir uma ideologia à margem ou acima dessas classes). Por isso, *tudo que redunde* em rebaixar a ideologia socialista, *tudo que redunde em afastar-se* dela equivale a fortalecer a ideologia burguesa. Fala-se em espontaneidade, mas o desenvolvimento espontâneo do movimento operário aponta justamente para a subordinação deste à ideologia burguesa (...), pois (...) não passa de trade-unionismo (...) e o trade-unionismo implica exatamente a escravização ideológica dos operários pela burguesia. É por isso que nossa tarefa, a tarefa da socialdemocracia, consiste em combater a espontaneidade, em afastar o movimento operário dessa tendência espontânea do trade-unionismo a procurar refúgio sob as asas da burguesia e atraí-lo para as asas da socialdemocracia revolucionária (Lenin, 2006, pp. 146-147, grifos do autor).

Só é possível compreender o conceito de ideologia em Lenin considerando que: as obras de Marx e Engels que mais desenvolveram este conceito só foram publicadas posteriormente; o marxismo, à época, era designado uma ideologia, inclusive por marxistas como o revisionista Eduard Bernstein (Eagleton, 1997, p. 87); além de analisarmos o contexto

particular no qual Lenin estava inserido, consolidando uma perspectiva revolucionária no interior do POSDR, em oposição a outras correntes com marcadas divergências no interior do mesmo. Lenin desenvolve a ideia de uma ideologia vinculada à cada classe, não apenas à classe dominante burguesa, incluindo também a classe explorada no capitalismo, o proletariado, inclusive porque a organização desta classe em um partido estava mais desenvolvida e preparada para a tomada do poder por meio da revolução do que à época de Marx e Engels. Estas “confusões” em torno do termo “ideologia” parecem refletir, como sustenta Eagleton (1997, p. 87), um conflito entre os significados epistemológico e político do termo. No segundo sentido da palavra, o que importa não é o caráter das crenças em questão, mas sua função e talvez sua origem; e, assim, não há razão para que essas crenças devam ser necessariamente falsas em si. Concepções verdadeiras podem ser postas a serviço de um poder dominante. A falsidade da ideologia nesse contexto, então, é a “falsidade” do próprio domínio de classe, mas nesse caso, crucialmente, o termo “falso” deslocou-se de seu sentido epistemológico para seu sentido ético. Tão logo alguém tenha admitido essa definição, porém, o caminho está aberto para que se estenda o termo ideologia também à consciência da classe operária, já que também trata-se de uma questão de dispor ideias para propósitos políticos. Assim, se a ideologia vem a designar qualquer sistema de doutrinas que expresse interesses de classe e sirva à sua concretização, não há razão para que não deva, à Lenin, ser aplicada ao próprio marxismo (ibidem).

### **c) em Gramsci**

Para compreendermos a concepção de ideologia em Gramsci há que se levar em conta alguns aspectos. Gramsci era marxista-leninista, estava buscando contribuir, dentro do partido, para a análise da questão nacional italiana com vistas à tomada de poder pelos operários em aliança com os camponeses, e tinha tido acesso à *A ideologia alemã* de Marx e Engels. Conforme destaca Eagleton (1997, p. 105), a categoria-chave no trabalho de Gramsci não é a ideologia, mas a “hegemonia”, valendo a pena fazer uma distinção entre ambas. Normalmente, a grosso modo, Gramsci usa a palavra hegemonia para designar a maneira como um poder governante conquista o consentimento dos subjugados a seu domínio. Aqui há uma diferença imediata frente ao conceito de ideologia, já que as ideologias podem ser impostas à força. Além disso, a hegemonia é uma categoria mais ampla que a ideologia, incluindo-a, mas não sendo redutível a ela. Um grupo ou classe dominante pode assegurar o consentimento a seu poder por meios ideológicos; mas, também o pode fazer, por exemplo,



alterando o sistema de tributação de maneira favorável aos grupos de cujo apoio necessita ou criando uma camada de operários relativamente opulenta e, portanto, razoavelmente inerte; a hegemonia pode ainda assumir antes formas políticas que econômicas, como o exemplo do sistema parlamentar nas democracias ocidentais é um importante aspecto de tal poder na medida em que reforça a ilusão do autogoverno por parte da população, ao fazer com que as pessoas acreditem que governam a si mesmas. Nesse último caso, em especial, o aspecto ideológico também entra, já que o sistema parlamentar pode ser considerado “o eixo do aparelho ideológico do capitalismo” em relação ao qual os aparelhos privados de hegemonia gramscianos (meios de comunicação, igrejas e partidos políticos) desempenham um papel crítico, mas complementar, como sustenta Perry Anderson. Assim, a hegemonia não se localiza apenas na “sociedade civil”, mas também no Estado em sentido estrito (sociedade política), já que a forma do Estado capitalista é ela mesma um órgão vital de tal poder (ibidem).

É com Gramsci que se efetua a transição de ideologia como “sistema de ideias” para ideologia como prática social vivida, habitual, que então deve presumivelmente abranger as dimensões inconscientes, inarticuladas da experiência social, além do funcionamento de instituições formais, que é acentuado em Althusser (ideologia “largamente inconsciente e sempre institucional”) e Raymond Williams (hegemonia como processo “vivido” de dominação política aproxima-se daquilo que designa como uma “estrutura do sentimento”) (ibidem, p. 107). Nos *Cadernos do cárcere*, Gramsci rejeita de imediato qualquer uso puramente negativo do termo ideologia. Ele procura distinguir entre ideologias “historicamente orgânicas” – designando as que são necessárias a uma dada estrutura social – e ideologia no sentido de especulações arbitrárias dos indivíduos (ibidem, p. 108), ideologias “arbitrárias”, racionalizadas, desejadas (Konder, 2002, p. 104). Gramsci rejeita também qualquer redução economicista de ideologia a mero pesadelo da infraestrutura, pois, ao contrário disto, as ideologias devem ser vistas como forças ativamente organizadoras que são psicologicamente “válidas”, moldando o terreno no qual homens e mulheres atuam, lutam e adquirem consciência de suas posições sociais, resgatando a concepção de Marx e Engels presente no *Prefácio* de 1859. Dessa maneira, em qualquer bloco histórico, as forças materiais são o “conteúdo” e as ideologias as “formas” (ibidem, p. 109), havendo uma dialética entre conteúdos e formas.

Para Gramsci, a percepção de Marx e Engels, em suas obras iniciais, da forma eterna de toda ideologia é um fenômeno histórico específico. A equiparação entre ideologia e ilusão especulativa feita em *A ideologia alemã* seria simplesmente uma fase historicamente

determinada pela qual passam todas ideologias já que toda concepção de mundo pode, em certo ponto, assumir uma forma especulativa que representa simultaneamente seu apogeu histórico e os primórdios de sua dissolução. A ideologia, segundo Gramsci, na acepção em que Marx e Engels usam a palavra, torna-se, na supra-estrutura (ou superestrutura<sup>87</sup>), um fator de equívocos, sendo o principal, aquele que costuma se verificar com maior frequência, é o que consiste numa visão ideológica da ideologia e que resulta numa desqualificação dos fenômenos ideológicos (Konder, 2002, p. 104). Segundo Gramsci (1975, p. 868 *apud* Konder, *op. cit.*):

O processo de erro pode ser facilmente reconstituído. 1) A ideologia é identificada como distinta da estrutura, e afirma-se que não são as ideologias que mudam a estrutura, mas, ao contrário, é a estrutura que muda as ideologias; 2) afirma-se que determinada solução política é “ideológica”, isto é, insuficiente para mudar a estrutura, quando acredita que poderia mudá-la; afirma-se então que ela é inútil, estúpida etc.; 3) passa-se, por fim, a afirmar que toda ideologia é “pura” aparência, é inútil, estúpida etc.

Essa é uma desqualificação ilimitada, generalizada, impede a perspectiva comprometida com a superação das distorções ideológicas (defendida por Marx e Engels) de reconhecer concretamente as diferenças significativas que existem no interior do campo da ideologia. Dificulta também ao crítico das limitações da ideologia reconhecer a complexidade dos elementos ideológicos presentes no seu próprio pensamento (Konder, 2002, p. 104).

Por sua vez, uma ideologia “orgânica” não é simplesmente falsa consciência, mas uma consciência adequada a um estágio específico do desenvolvimento histórico e a um momento político particular. Constituem o campo no qual se realizam os avanços da ciência, as conquistas da *objetividade*, as vitórias da representação “daquela realidade que é reconhecida por todos os homens, que é independente de qualquer ponto de vista meramente particular ou de grupo” (Gramsci, 1975, p. 1456 *apud* Konder, *op. cit.*, pp. 104-105). Portanto, julgar toda filosofia passada como mero “delírio e insensatez”, à maneira do marxismo vulgar, incorre num erro anacrônico ao supor que os homens e as mulheres do passado deveriam ter pensado como pensamos hoje. É também uma ressaca do dogma metafísico daquele passado ao pressupor uma forma eternamente válida de pensamento pela qual todas as eras poderiam ser julgadas. O fato de que sistemas teóricos foram ultrapassados não significa que não foram historicamente válidos algum dia. O mesmo se aplica ao materialismo histórico-dialético, ao marxismo. O marxismo é simplesmente a forma de consciência histórica adequada ao presente momento, a que mais permite apreender e superar as contradições sociais e

---

<sup>87</sup> Compreende a estrutura jurídica (o Direito e o Estado) e a ideologia (moral, política, religião, etc), sendo um dos níveis da estrutura social, indissociável da infraestrutura (a base econômica).

históricas, a mais consciente e completa nesse sentido, e desaparecerá quando esse momento for, por sua vez, ultrapassado.

Gramsci compreende a consciência dos grupos subalternos na sociedade como tipicamente fraturada e desigual. Em tais ideologias, geralmente, existem duas concepções conflitantes de mundo, uma extraída das noções “oficiais” dos governantes, e a outra derivada da experiência prática da realidade social por um povo oprimido. Um alvo da prática revolucionária, portanto, deve ser elaborar e explicitar os princípios potencialmente criativos na compreensão prática dos oprimidos, elevando estes elementos incipientes, ambíguos de sua experiência à condição de filosofia coerente ou “visão de mundo”. O que está em jogo aqui é uma transição da consciência “empírica” do proletariado para a sua consciência “possível”, a visão de mundo que poderia conquistar em condições propícias e que, mesmo agora, está implícita em sua experiência (ibidem, pp. 109-110).

Aqui entra o papel dos intelectuais orgânicos de emprestar a essa classe social emergente alguma autoconsciência homogênea nos campos cultural, político e econômico, objetivando construir, baseado na consciência comum, uma unidade “cultural-social” na qual vontades individuais normalmente heterogêneas são fundidas na base de uma concepção comum do mundo. É importante ressaltar que todos os homens e mulheres são, em algum sentido, intelectuais no sentido que sua atividade prática envolve uma “filosofia” ou concepção de mundo implícitas. O papel dos intelectuais orgânicos é conferir forma e coesão a essa compreensão prática, unindo assim teoria e prática (ibidem). Ao desempenhar esta tarefa é imprescindível combater muito do que é negativo na consciência empírica do povo, chamada por Gramsci de “senso comum”, sendo este um “agregado caótico de concepções díspares”, uma zona de experiência ambígua, contraditória, que, como um todo, é politicamente retrógrada, atrasada. Em outros termos, o “senso comum” é, em si mesmo, “difuso e incoerente” já que a percepção da realidade, no âmbito desse campo visual estreito, não poderia deixar de ser drasticamente “empírica”, restrita à compreensão imediata, superficial (Konder, 2002, p. 103). Certas concepções “folclóricas” com certeza refletem espontaneamente aspectos importantes da vida social. A “consciência popular” não deve ser rejeitada como puramente negativa, mas, em vez disso, suas características mais progressivas e mais reacionárias devem ser distinguidas e trabalhadas. O que é necessário não é um endosso paternalista da consciência popular existente, mas a construção de “um novo senso comum e com ele, de uma nova cultura e uma nova filosofia que estarão enraizadas na consciência popular com a mesma solidez e qualidade imperativa que as crenças tradicionais” (Gramsci, s/d, p. 424 *apud* Eagleton, 1997, p. 111). Nessa perspectiva, a função dos

intelectuais orgânicos é forjar os vínculos entre “teoria” e “ideologia”, criando uma passagem em ambas as direções entre a análise política e a experiência popular. O termo ideologia é empregado aqui “em seu sentido mais elevado, de concepção de mundo implicitamente manifestada na arte, no direito, na atividade econômica e em todas as manifestações da vida individual e coletiva” (ibidem). Desta forma, tal “visão de mundo” cimenta um bloco social e político mais como um princípio de unificação, organização, inspiração do que como um sistema de ideias abstratas (Eagleton, 1997, p. 111). As ideias são verdadeiras, não no sentido ético, mas no sentido de objetivadas sócio-historicamente, na medida em que servem para dar coesão e promover as formas de consciência que estão afinadas com as tendências mais significativas de uma era (ibidem, p. 112). Qualquer movimento revolucionário eficaz deve ser uma complexa aliança de forças, e sua visão de mundo resultará de uma síntese transformadora de seus vários componentes ideológicos em uma “vontade coletiva”. Em outras palavras, a hegemonia revolucionária envolve uma prática complexa *sobre* dadas ideologias radicais, que rearticulam seus motivos em um todo diferenciado (ibidem, p. 113).

#### **d) em Althusser**

Louis Althusser (1918-1990) foi um filósofo francês de origem argelina, membro do Partido Comunista Francês. Para compreendermos a concepção de ideologia em Althusser, é preciso indicar alguns elementos de sua obra e de seu corpus teórico. Uma das mais conhecidas preocupações deste autor foi em compreender a dinâmica do Estado. Partindo desta problemática, desenvolvida em parte segundo uma leitura de Gramsci<sup>88</sup>, Althusser desenvolve a tese de que para se avançar na teoria do Estado, é indispensável ter em conta, não apenas uma distinção entre poder de Estado e aparelho de Estado, assim como entre o Aparelho Repressivo de Estado (ARE) e os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). Como instituições que compõem os AIE, ele considera: o AIE religioso (o sistema das diferentes igrejas), o AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares), o AIE familiar, o AIE jurídico (o Direito pertence simultaneamente ao ARE e aos AIE), o AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos), o AIE sindical, o AIE

---

<sup>88</sup> Segundo Althusser (1980, pp. 41-42), “na sua prática política, os clássicos do marxismo trataram o Estado como uma realidade mais complexa do que a definição que dele se dá na ‘teoria marxista do Estado’”, reconhecendo a complexidade do mesmo, “mas não a exprimiram numa teoria correspondente”. Nesse sentido, reporta-se a Gramsci como o único, segundo o seu conhecimento, que se aventurou nesta via, tendo “a ideia ‘singular’ de que o Estado não se reduzia ao aparelho (repressivo) de Estado, mas compreendia, como ele dizia, certo número de instituições da ‘sociedade civil’: a Igreja, as Escolas, os sindicatos, etc. Gramsci não chegou infelizmente a sistematizar estas instituições que permaneceram no estado de notas perspicazes, mas parciais”.

da informação (imprensa, rádio, televisão, etc), o AIE cultural (Letras, Belas Artes, desportos, etc).

Em vários momentos deste ensaio, o mesmo reconhece que gostaria de “correr o risco de propor um primeiro e muito esquemático esboço” desta tese que ainda deveria ser sustentada, provada, confirmada ou retificada por estudos e análises mais profundas (Althusser, 1970, p. 21) por acreditar que “estas poucas teses esquemáticas permitem clarear certos aspectos do funcionamento da superestrutura e de seu modo de intervenção na infraestrutura” (ibidem, p. 37). Althusser (ibidem, p. 5) afirma “o caráter revolucionário da concepção marxista de ‘totalidade social’”, segundo a qual

a estrutura de toda a sociedade está constituída por “níveis” ou “instâncias” articuladas por uma determinação específica: a infraestrutura ou base econômica (‘unidade de forças produtivas e relações de produção’), e a superestrutura, que compreende dois “níveis” ou “instâncias”: a jurídico-política (o direito e o Estado) e a ideológica (as distintas ideologias, religiosa, moral, jurídica, política, etc).

O autor defende que há, em última instância, uma relação de determinação da superestrutura pelo que ocorre na base econômica. Assim, para ele, a superestrutura não é determinante em última instância, mas é determinada pela infraestrutura ou base econômica e material. Considera ainda que existe uma “autonomia relativa” da superestrutura em relação à base material e uma “reação” da superestrutura sobre a base. A metáfora utilizada por Marx que toma “a estrutura de toda sociedade como um edifício composto por uma base (infraestrutura) sobre a qual levantam-se os ‘pisos’ de uma superestrutura” é considerada por Althusser uma metáfora especial que sugere que os pisos superiores não poderiam sustentar-se (no ar) por si só sem se apoiarem em uma base (ibidem, p. 6), embora esta permaneça no plano descritivo. Assim, considera que é importante superá-la, não a rechaçando como velha, mas tratando de pensar o que ela nos fornece na forma de uma descrição. Nesse sentido, propõe que a relação entre a base e a superestrutura seja tratada a partir do ponto de vista do processo material da reprodução (Konder, 2003, 120). É por este ponto de vista que ele analisa o Direito, o Estado e a ideologia.

As necessidades práticas da reprodução, nas condições das sociedades estruturadas em classes, exigem que exista um aparelho (repressor) do Estado (o qual compreende o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões, etc) e uma pluralidade de aparelhos ideológicos de Estado (igrejas, escolas, partidos, empresas, famílias, jornais, etc). Enquanto nas ações do aparelho (repressivo) do Estado predomina a repressão, a coerção e a violência (não apenas, mas também física), nas ações dos aparelhos ideológicos do Estado a

repressão é secundária (às vezes bastante atenuada ou mesmo simbólica) e prevalece a ideologia (Konder, 2003, pp. 120-121).

Althusser desenvolve então algumas teses para uma teoria da ideologia em geral (e não uma teoria das ideologias particulares). A formulação desta “teoria das ideologias se baseia, em última instância, na história das formações sociais, dos modos de produção combinados a esta e das lutas de classes que nelas se desenvolvem” (Althusser, 1970, p. 21). Ele afirma e sustenta que a ideologia no geral não tem história, isto é, não tem uma história própria, o que não quer dizer que as ideologias particulares tenham sua história. Althusser sustenta assim que as ideologias particulares têm uma história própria que está determinada, em última instância, pela luta de classes. Como exemplo, refere-se à ideologia alemã analisada por Marx e Engels. Na forma geral, a ideologia não tem história, “não em um sentido negativo” (“sua história está fora dela”) “e sim em um sentido absolutamente positivo”. Recorrendo a Freud quando este afirma que o inconsciente é eterno, ou seja, não tem história, Althusser afirma ser esta uma característica da ideologia, pois também “a ideologia é eterna”, “onipresente”, “trans-histórica”, portanto, “imutável em sua forma em todo o curso da história”.

Althusser afirma que “a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições de existência reais” (ibidem, p. 23). Na representação imaginária do mundo que se encontra em uma ideologia estão refletidas as condições de existência dos homens, e, portanto, seu mundo real (ibidem, p. 25). Mas, não são suas condições reais de existência, seu mundo real, que os “homens” “se representam” na ideologia, mas antes de tudo a relação que existe entre eles e suas condições de existência. Tal relação é o ponto central de toda representação ideológica e, portanto, imaginária do mundo real. Nesta relação está contida a “causa” que deve dar conta da deformação imaginária da representação ideológica do mundo real; assim, é a natureza imaginária desta relação que sustenta toda a distorção do imaginário que pode ser vista em toda as ideologias (ibidem). Toda ideologia, em sua formação necessariamente imaginária, não representa as relações de produção existentes (e as outras relações que delas decorrem), mas, sobretudo a relação (imaginária) dos indivíduos com as relações de produção e as relações que dela resultam. De outro modo, na ideologia não está representado, então, o sistema de relações reais que governam a existência dos indivíduos, mas a relação imaginária desses indivíduos com as relações reais em que vivem (ibidem).

Outra tese de Althusser é a de que a ideologia tem uma existência material. Ao se referir aos aparelhos ideológicos de Estado e às suas práticas, afirma que todos eles são a realização de uma ideologia, já que a unidade dessas diferentes ideologias particulares – religiosa, moral, jurídica, estética, etc – está assegurada pela sua subordinação à ideologia

dominante. A existência material da ideologia localiza-se em um aparelho e em suas práticas. A relação imaginária dos indivíduos com suas condições de existência (as relações de produção e de classe, em última instância) está dotada de existência material. Assim, o indivíduo em questão se comporta de uma ou outra maneira, adota um ou outro comportamento prático e, também participa de certas práticas reguladas, que são as do aparelho ideológico do qual “dependem” das ideias que ele tenham escolhido livremente, em sua consciência, em sua qualidade de sujeito (ibidem, p. 27). Considerando-se apenas um sujeito (indivíduo), a existência de sua crença é material, já que essas ideias são atos materiais inseridos em práticas materiais, reguladas por rituais materiais definidos, por sua vez, pelo aparelho ideológico material do qual procedem as ideias desse sujeito. O aspecto material é afetado de diferentes formas já que a materialidade das práticas não é uma só nem tem a mesma materialidade (ibidem, p. 28). Nesse sentido, o sujeito age na medida em que seja cumprido o seguinte sistema: a ideologia existente em um aparelho ideológico material é que prescreve práticas materiais reguladas por um ritual material, práticas estas que existem nos atos materiais de um sujeito que atua com toda consciência segundo sua crença.

Dessa forma, Althusser (1963) trabalha com o conceito de prática social, definido por ele como

a unidade complexa das práticas existentes em uma determinada sociedade [que] contém um grande número de práticas distintas. A unidade complexa da “prática social” está estruturada (...) de tal forma que, em última instância, a prática determinante é a prática de transformação de uma dada natureza (matéria-prima) em produtos úteis pela atividade de vida dos homens trabalhando por meio do emprego metodicamente organizado de determinados meios de produção dentro do quadro de determinadas relações de produção. Bem como uma produção, a prática social inclui outros níveis essenciais: a prática política – que, nos partidos marxistas, não é mais espontânea mas organizada com base na teoria científica do materialismo histórico, e que transforma matérias-primas: as relações sociais, em um produto determinado (novas relações sociais; prática ideológica (ideologia, seja religiosa, política, moral, legal ou artística, também transforma seu objeto: a “consciência” dos homens) e finalmente a prática teórica.

Por prática teórica, o autor entende

uma forma específica de prática pertencente à complexa unidade da “prática social” de determinada sociedade, [a qual] trabalha em uma matéria-prima (representações, conceitos, fatos) que é dada por outras práticas, seja “empírica”, “técnica” ou “ideológica”. Na sua forma mais geral, a prática teórica não inclui apenas a prática científica teórica, mas também a prática teórica pré-científica, isto é, a prática teórica “ideológica” (as formas de “conhecimento” que compõem a pré-história de uma ciência e as suas “filosofias”). A prática teórica de uma ciência é sempre diferente da prática teórica ideológica de sua pré-história: esta distinção assume a forma de uma descontinuidade teórica e histórica “qualitativa” que eu, seguindo Bachelard, chamo de “ruptura epistemológica” (ibidem).

Althusser trabalha com a noção de indivíduos como sujeitos. Nesse sentido, sustenta que a ideologia interpela os indivíduos como sujeitos. Só existe ideologia para os sujeitos concretos e esta destinação da ideologia é possível somente pelo sujeito, quer dizer, pela categoria sujeito e seu funcionamento (idem, 1970, p. 29). Assim, toda ideologia tem por função (função que a define) a “constituição” dos indivíduos concretos como sujeitos. O funcionamento de toda ideologia existe nesse jogo de dupla constituição, já que a ideologia não é nada mais que seu funcionamento nas formas materiais de existência desse funcionamento (ibidem). A ideologia “atua” ou “funciona” de tal modo que “recruta” sujeitos entre os indivíduos (recruta a todos), ou “transforma” os indivíduos em sujeitos (transforma a todos) por meio desta operação muito precisa chamada *interpelação* (ibidem, p. 31). A interpelação sempre alcança o homem buscado, seja em um chamado verbal ou em um apito, o interpelado reconhece sempre que era precisamente a quem se interpelava (ibidem, p. 32). Em um texto, tanto o autor como o leitor que o lê são sujeitos e, portanto, sujeitos ideológicos, isto é, vivem “espontaneamente” ou “naturalmente” em sua ideologia, no sentido em que o “homem é por natureza um animal ideológico” (ibidem, p. 29). Tratar os indivíduos como sujeitos significa 1) uma subjetividade livre: um centro livre de iniciativas, autor e responsável por seus atos; 2) um ser subjugado, submetido a uma autoridade superior, assim privado de toda liberdade, exceto a de aceitar livremente a sua submissão. Althusser reconhece o caráter de ambiguidade do indivíduo ser interpelado como sujeito livre para que se submeta livremente às ordens do Sujeito, portanto para que aceite (livremente) a sua sujeição, portanto para que “realize sozinho” os gestos e atos de sua sujeição. Só existem sujeitos para e pela sua sujeição (ibidem, p. 37).

Finalizando, segundo Althusser as ideologias são realizadas nas instituições, em seus rituais e práticas, nos AIE, os quais contribuem para uma formação da luta de classes, vital para a classe dominante, que é a reprodução das relações de produção. Assim, o Estado e seus aparelhos só têm sentido pelo ponto de vista da luta de classes, como aparelho da luta de classes que assegura a opressão de classes e garante as condições de exploração e de sua reprodução. Mas não há luta de classes sem classes antagônicas, portanto, há resistência, rebelião e luta de classes da classe dominada. Por tal razão, os AIE não são a realização da ideologia em geral, nem tampouco a realização sem conflitos da ideologia da classe dominante (ibidem, p. 38). Mas a luta de classes nos AIE é apenas um aspecto de uma luta de classes que vai além dos AIE. As ideologias não são “nascidas” nos AIE e sim são o produto das classes sociais tomadas na luta de classes, ou seja, de suas condições de existência, de suas práticas, de sua experiência de luta, etc (ibidem, p. 39).



### e) em Thompson

John Brookshire Thompson (1950-) é, atualmente, professor de Sociologia da Universidade de Cambridge, na Inglaterra. Em sua trajetória acadêmica, ele tem se dedicado a estudar a influência da mídia na formação das sociedades modernas, incluindo aí o papel da ideologia, a transformação do espaço e do tempo na vida social e a criação de novas formas de ação e interação além das estruturas espaciais e temporais. Seu quadro teórico é fortemente baseado e inspirado na hermenêutica, por onde baseia seus estudos sobre a comunicação e seus usos inseridos no contexto social. Suas obras mais famosas publicadas no Brasil são *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa* (Thompson, 1995), *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia* e *O escândalo político: poder e visibilidade na era da mídia*. O primeiro livro é um estudo sobre o que a teoria da ideologia tem de implicação na sociedade moderna. De modo geral, J. B. Thompson destaca-se pelo reconhecimento da importância da natureza e do desenvolvimento da comunicação de massa nas sociedades modernas. É a partir destas preocupações e recortes que se insere seu olhar sobre a ideologia como um problema a ser estudado.

Thompson (1995, pp 14-15) sustenta que na literatura da teoria social e política das últimas décadas há vários conceitos de ideologia que podem ser agrupados em duas categorias gerais, as quais ele denomina de “concepções neutras de ideologia” e “concepções críticas de ideologia”. Ele afirma que tais concepções neutras retiram qualquer sentido negativo do termo ideologia, que nelas significa “sistemas de pensamento”, “sistemas de crenças”, “sistemas simbólicos”, pertencentes às ações sociais e políticas (Thompson, *op. cit.* p. 14). Dentro desta perspectiva, a ideologia pode estar tanto a serviço da manutenção como da subversão da ordem social, sendo utilizada por dominantes ou dominados. Thompson considera Destutt de Tracy, Lenin, György Lukács e, em parte, Karl Mannheim<sup>89</sup> como autores que se enquadram nesta perspectiva “neutra” de ideologia. Por sua vez, para Thompson, as concepções críticas do termo ideologia têm em comum considerarem que os acontecimentos denominados ideológicos são enganadores, ilusórios. Tais concepções “críticas”, na ótica de Thompson, diferenciam-se quanto aos fundamentos que transformam a ideologia em algo negativo, utilizando-se, assim, de diferentes “*critérios de negatividade*” (Thompson, 1995, p. 73, grifos do original). Dentro dessa perspectiva “crítica”, Thompson considera Napoleão, Marx e a

---

<sup>89</sup> Diante de sua concepção de “ideologia total”. Mannheim distingue “ideologia total” e “ideologia em sentido estrito”. A “ideologia total” é “o conjunto daquelas formas de pensar, estilos de pensamento, pontos de vista, que são vinculados aos interesses, às posições sociais de grupos ou classes. Já a “ideologia em sentido estrito” seria “a forma conservadora que essa ideologia total pode tomar, em oposição à forma crítica, que ele chama de utopia” (Löwy, 2006, p. 13).

“concepção restrita” de Karl Mannheim. O próprio autor autofilia-se à esta perspectiva crítica de ideologia, mas busca criar uma acepção exclusiva que seja aplicável à análise do uso das formas simbólicas na sociedade moderna (Thompson, 1995, p. 75). A seguir estão apresentadas as bases da concepção de ideologia defendida por Thompson, segundo o mesmo:

Na reformulação do conceito de ideologia procuro reenfocar esse conceito numa série de problemas que se referem às inter-relações entre sentido (significado) e poder. Argumentarei que o conceito de ideologia pode ser usado para se referir às maneiras como o sentido (significado) serve, em circunstâncias particulares, para estabelecer e sustentar relações de poder que são sistematicamente assimétricas – que eu chamarei de “relações de dominação”. Ideologia, falando de uma maneira mais ampla, é *sentido a serviço do poder* (Thompson, 1995, pp. 15-16, grifos do original).

Quando fala sobre sentidos, ele se refere a fenômenos simbólicos, que mobilizam a cognição (imagens, textos, músicas, filmes, narrativas, etc), diferenciando de fenômenos materiais, que mobilizam recursos físicos (violência, agressão, guerra, etc). Tais fenômenos simbólicos podem estabelecer, criar ativamente, instituir relações de dominação e sustentá-las, mantendo ou reproduzindo relações de dominação mediante um contínuo processo de produção e recepção de formas simbólicas de dominação. Assim, somente as formas simbólicas que, em determinados contextos, servem para manter relações de dominação é que são ideológicas. As formas simbólicas contestatórias são não-ideológicas (Silva, 2009, p. 168), como se evidencia em:

As formas simbólicas são ideológicas somente enquanto servem para estabelecer e sustentar relações assimétricas de poder; e é essa atividade, a serviço das pessoas e grupos dominantes, que tanto delimita o fenômeno da ideologia, dando-lhe especificidade e distinguindo-o da circulação das formas simbólicas em geral, como dá a essa concepção de ideologia proposta um sentido negativo (Thompson, 1995, pp. 90-91).

Buscando responder à questão sobre a maneira pela qual o sentido pode servir para estabelecer e sustentar relações de dominação, Thompson (1995, pp. 80-89) identifica “modos gerais de operação da ideologia” e os liga a algumas “estratégias de construção simbólica”. Isto é apresentado na forma do quadro “Modos de operação da ideologia” (Thompson, 1995, p. 81). São indicados cinco modos gerais pelos quais opera a ideologia para estabelecer e sustentar as relações de dominação: legitimação (podem ser mantidas se forem apresentadas como legítimas), dissimulação (podem ser estabelecidas e mantidas pelo fato de serem ocultadas, negadas ou obscurecidas ou apresentadas de modo imperceptível), unificação (por meio da construção de unidade entre indivíduos, independentemente das diferenças que os separam), fragmentação (por meio da segmentação de indivíduos e grupos que possam ser

uma ameaça aos dominantes) e reificação (uma situação transitória é apresentada como se fosse permanente, natural, atemporal).

A cada um destes modos gerais são associadas estratégias. À legitimação, Thompson associa a racionalização (o falante constrói um raciocínio para mostrar que relações ou instituições sociais devem ser aceitas), a universalização (interesses de uns são apresentados como sendo de todos) e a narrativização (na narração de histórias, o presente é apresentado como integrante de uma tradição eterna e aceitável). À dissimulação, vinculam-se às estratégias de deslocamento (termos geralmente usados para a menção a pessoas ou objetos são usados para se referir a outros, transferindo, assim, os sentidos bons ou ruins para o novo referente), eufemização (a descrição acrescenta uma valoração positiva) e tropo (é o uso de figuras de linguagem, as mais comuns sendo a metáfora, a metonímia e, de modo particular, a sinédoque<sup>90</sup>). Como estratégias de unificação tem-se a standardização (a adaptação de formas simbólicas a um referencial padrão, por exemplo, o desenvolvimento de uma linguagem nacional sem considerar as diferenças sociais e linguísticas) e a simbolização da unidade (a construção de símbolos de unidade, de identidade e de identificação coletivas). A fragmentação é desenvolvida mediante a diferenciação (ênfase às distinções entre pessoas e grupos) e o expurgo do outro (construção de um inimigo para a sociedade). Por fim, a reificação pode ser simbolicamente construída pela naturalização (apagamento da história dos fenômenos, apresentados como naturais), pela eternalização (fenômenos são apresentados como permanentes, imutáveis e recorrentes), pela nominalização (ações e participantes são transformados em nomes) e pela passivização (verbos são colocados na voz passiva, o que, junto com a nominalização, apaga os sujeitos e a ação como se os acontecimentos ocorressem por si só).

Estes modos de operação da ideologia auxiliam a ilustrar como as formas simbólicas podem estar relacionadas à questão do poder. Thompson salienta que esses não são os únicos modos utilizados pela ideologia, nem são estanques entre si. E apesar das estratégias, geralmente, vincularem-se a esses modos essa relação não é categórica. Além disso, tais estratégias não são inerentemente ideológicas, o sendo em virtude das circunstâncias (Thompson, 1995, p. 82). Para maior aprofundamento, além do livro de Thompson citado, vale um artigo (Silva, 2009) que sintetiza as contribuições não somente de Thompson, mas de outros autores para pensarmos as relações entre linguagem e ideologia.

---

<sup>90</sup> Tipo especial de metonímia que toma a parte pelo todo. Metonímia é uma figura de linguagem que consiste no emprego de um termo por outro, dada a relação de semelhança ou a possibilidade de associação entre ambos.

### 2.2.1.2 Discurso e ideologia

Como há diversos autores, alguns conflitantes, que se dedicam a discutir as relações entre discurso e ideologia, procurei me ater às discussões suscitadas por Norman Fairclough por conta do recorte da pesquisa junto à Análise Crítica do Discurso no viés faircloughiano. A ideologia, assim como a hegemonia, são as duas dimensões principais que Fairclough adota para compreender as práticas discursivas e os discursos como formas particulares e indissociáveis das práticas sociais. Por conta disso, é oportuno explicitar, diante de tantas particularidades presentes nas diferentes concepções de ideologia, de quais leituras ele parte, quais críticas, limites e possibilidades coloca e como estabelece as relações entre ideologia e discurso.

Segundo este autor, a preocupação daqueles que se concentram na ideologia é, em um nível mais sistêmico, em como discursos contribuem para alcançar e manter a dominação ou a hegemonia de determinadas estratégias e práticas, e as forças sociais que defendem seus interesses e a quais interesses servem (Fairclough, 2006, p. 15).

Fairclough reconhece as contribuições da teoria de ideologia em Althusser, inclusive por conta desta ter sido muito influente no debate sobre ideologia e discurso na perspectiva de Pêcheux. Ele considera que Althusser forneceu as bases teóricas para o debate, embora Voloshinov, pseudônimo de Bahktin, tenha sido uma importante contribuição bem anterior. Em cima disto, Fairclough menciona três asserções althusserianas sobre ideologia. A primeira, “de que ela tem existência material nas práticas das instituições, que abre o caminho para investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia” (Fairclough, 2001a, p. 116). Em segundo, “a asserção de que a ideologia ‘interpela os sujeitos’, que conduz à concepção de que um dos mais significativos ‘efeitos ideológicos’ que os linguistas ignoram no discurso (segundo Althusser, 1971: 161, n. 16), é a constituição dos sujeitos” (ibidem, pp. 116-117). E a terceira asserção, de que “os ‘aparelhos ideológicos de estado’ (instituições como a educação ou a mídia) são ambos locais e marcos delimitadores na luta de classe, que apontam para a luta no discurso e subjacente a ele como foco para uma análise do discurso orientada ideologicamente” (ibidem, p. 117).

Fairclough (ibidem) aponta também para alguns dos prejuízos decorrentes das "limitações amplamente reconhecidas da teoria de Althusser". Sobretudo, considera que

o trabalho de Althusser contém uma contradição não-resolvida entre uma visão de dominação que é imposição unilateral e reprodução de uma ideologia dominante, em que a ideologia figura como um cimento social universal, e sua insistência nos aparelhos como local e marco delimitador de uma constante luta de classe cujo

resultado está sempre em equilíbrio. Com efeito, é a visão anterior que é predominante, havendo marginalização da luta, da contradição e da transformação.

Dessa forma, apresenta sua concepção de ideologia, entendendo que

as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação.

Posição que ele afirma ser semelhante à de John B. Thompson quando este considera que "determinados usos da linguagem e de outras 'formas simbólicas' são ideológicos, isto é, que servem, em circunstâncias específicas, para estabelecer ou manter relações de dominação" (ibidem, *apud* Thompson, 1984; 1990). Em outro texto, atualiza sua concepção afirmando que as ideologias são representações de aspectos do mundo que contribuem para estabelecer e manter relações de poder, dominação e exploração (Fairclough, 2003, p. 218). Elas podem ser promovidas em formas de interação (portanto, em gêneros discursivos) e inculcadas em modos de ser ou de identidades (portanto, em estilos). Destaca ainda que a análise de textos (incluindo, talvez, especialmente, os pressupostos nos textos) é um aspecto importante da análise ideológica e crítica, desde que seja enquadrada dentro de uma análise mais ampla dos eventos e práticas sociais (Eagleton, 1991; Larrain, 1979; Thompson, 1984 *apud* Fairclough, 2003, 218).

Segundo Fairclough, as ideologias embutidas nas práticas discursivas se tornam muito eficazes quando se tornam naturalizadas, atingindo o *status* de “senso comum”. Apesar disto, ele considera que esta propriedade estável e estabelecida das ideologias não deve ser muito enfatizada, sua referência a “transformação” aponta

a luta ideológica como dimensão da prática discursiva, uma luta para remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação. Quando são encontradas práticas discursivas contrastantes em um domínio particular ou instituição, há probabilidade de que parte desse contraste seja ideológica (idem, 2001a, p. 117).

Para Fairclough, a ideologia investe a linguagem de várias maneiras, em vários níveis, sendo tanto uma propriedade de estruturas quanto de eventos, até porque trata-se de uma dialética estruturas e eventos (ibidem, p. 118). Em relação à ideologia como propriedade de estruturas, o autor destaca que muitas explicações a localizam em alguma forma de convenção subjacente à prática linguística, seja um “código”, uma “estrutura” ou uma “formação”, o que tem a virtude de indicar que os eventos são restringidos por convenções sociais e a desvantagem de pender para uma desfocalização do evento no pressuposto de que os eventos

são meras reproduções de estruturas, privilegiando assim a perspectiva da reprodução ideológica e não a da transformação, numa tendência de representação das convenções mais claramente delimitadas do que realmente são. Aqui Fairclough se refere explicitamente aos primeiros trabalhos de Pêcheux, que se situam nesta linha reprodutivista dos discursos como reprodutores da ideologia, não olhando para as resistências, mudanças e transformações. Outra fraqueza que ele aponta é não reconhecer a primazia das ordens de discurso sobre as convenções discursivas particulares. Ele entende que precisamos explicar os investimentos ideológicos das (partes das) ordens de discurso, não apenas as convenções individuais, e a possibilidade de investimentos diversos e contraditórios. Como alternativa a isso, alguns localizam a ideologia no evento discursivo, ressaltando a ideologia como processo, transformação e fluidez. Só que sem que se enfatize simultaneamente as ordens de discurso, esta opção pode conduzir a uma ilusão de que o discurso corresponde a processos livres de formação (ibidem).

Fairclough reforça que compreende a ideologia nesse quadro em termos que antecipam todos os avanços de Althusser, por exemplo, em sua focalização da materialização implícita e inconsciente das ideologias nas práticas (que as contém como ‘premissas’ teóricas implícitas), considerando a ideologia ‘uma concepção do mundo que está implicitamente manifesta na arte, no direito, na atividade econômica e nas manifestações da vida individual e coletiva’ (Gramsci, 1971, p. 328 *apud* Fairclough, 2001a, pp. 122-123). Seguindo nessa leitura, ele enfatiza que Gramsci concebia “o campo das ideologias em termos de correntes ou formações conflitantes, sobrepostas ou cruzadas” (*apud* Hall, 1988, pp. 55-56), a que se referiu como um ‘complexo ideológico’, sugerindo um foco sobre os processos por meio dos quais os processos ideológicos são estruturados e reestruturados, articulados e rearticulados (Fairclough, 2001a, p. 123).

Como foi dito anteriormente, Fairclough reconhece a presença das ideologias nos textos, os quais em suas formas e conteúdo trazem o carimbo (são traços) dos processos e das estruturas ideológicas, embora não seja possível “ler” as ideologias nos textos já que os sentidos são produzidos por meio de interpretações dos textos e os textos estão abertos a diversas interpretações que podem diferir em sua importância ideológica e também porque os processos ideológicos pertencem aos discursos como eventos sociais completos, já que são processos entre pessoas, não pertencendo apenas aos textos que são momentos de tais eventos (ibidem, pp. 118-119). Assim, este autor prefere a concepção de que a ideologia está localizada tanto nas estruturas (isto é, nas ordens de discurso) que constituem o resultado de

eventos passados como nas condições para os eventos atuais e também nos próprios eventos quando reproduzem e transformam as estruturas condicionadoras (ibidem, p. 119).

Com relação aos aspectos ou níveis do texto e do discurso que podem ser investidos ideologicamente, Fairclough afirma que para além dos “sentidos”, incluídos aí os sentidos das palavras (algumas vezes especificados como “conteúdo” em falsa oposição à forma), também são investidos ideologicamente outros aspectos semânticos como as pressuposições, as metáforas, a coerência, os estilos, os pressupostos (por exemplo, sobre as identidades sociais e as relações sociais abordadas) dos textos. Além disto, questões pragmáticas, sintáticas e circunstanciais não podem ser desprezadas. Não se trata, portanto, de identificar o que está sendo dito, mas relacionar com quem diz, diz para quem, onde e em quais circunstâncias. É compreender o que está em jogo quando algo é dito.

Mesmo reconhecendo o papel da ideologia no discurso, não se deve pressupor que todas as pessoas têm consciência das dimensões ideológicas de sua própria prática discursiva, já que as ideologias podem ser mais ou menos naturalizadas e automatizadas, e as pessoas podem achar difícil compreender que suas práticas normais poderiam ter investimentos ideológicos específicos (ibidem, p. 120). Não estamos, portanto, necessariamente conscientes dos detalhes da significação ideológica de nossas práticas discursivas, mesmo quando estas assumem posições de resistência, contribuindo para a mudança ideológica. É por isso que Fairclough aposta em uma educação linguística que enfatize a consciência crítica dos processos ideológicos no discurso, uma consciência crítica da linguagem.

Fairclough aponta limites na teoria althusseriana também por conta da interpelação dos sujeitos, visto que, na prática, as pessoas são subjugadas de formas diferentes e contraditórias, o que lança dúvidas sobre o caso ideal nesta teoria que é o do sujeito posicionado na ideologia de tal forma que disfarça a ação e os efeitos desta e dá ao sujeito uma autonomia imaginária. O que ocorre é que quando a sujeição é contraditória, isto é, quando uma pessoa que opera num quadro institucional único e num único conjunto de práticas é interpelada de várias posições e puxada em direções diferentes, fica difícil manter a naturalização. Além disso, Fairclough resgata de Gramsci a "concepção de sujeitos estruturados por diversas ideologias implícitas em sua prática que lhes atribui um caráter 'estranhamente composto [Gramsci, 1971, p. 324] e uma visão de 'senso comum' tanto como repositório dos diversos efeitos de lutas ideológicas passadas, como alvo constante para reestruturação das lutas atuais" (ibidem, p. 123). Além disso, para Fairclough, a teoria althusseriana exagera a constituição ideológica dos sujeitos, conseqüentemente, subestimando a capacidade dos sujeitos agirem individual ou coletivamente como agentes, até mesmo no compromisso com a crítica e na oposição às

práticas ideológicas. Fairclough sugere, também aqui, adotar a posição dialética, já que os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas são também capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras (ibidem, p. 121). Este equilíbrio entre o sujeito “efeito” ideológico e o sujeito agente ativo depende das condições sociais, assim como a estabilidade relativa das relações de dominação.

Para Fairclough, nem todo discurso é irremediavelmente ideológico. Ele coloca que por conta das ideologias surgirem nas sociedades caracterizadas por relações de dominação com base na classe, no gênero social, no grupo cultural, e outros, à medida que os seres humanos são capazes de transcender tais sociedades, são também capazes de transcender a ideologia. Dessa forma, não aceita a concepção de Althusser de “ideologia em geral” como forma de cimento social que é inseparável da própria sociedade. Além disso, a abertura, em princípio, de todos os tipos de discurso às investidas ideológicas em nossa sociedade não significa que todos os tipos de discurso são investidos ideologicamente no mesmo grau (ibidem, p. 122). No próprio exemplo que ele dá, a publicidade, em termos amplos, é investida com mais vigor do que as ciências físicas.

Fairclough, assim, parte de diferentes leituras sobre ideologia (Althusser, Gramsci, Thompson, citando também Bakhtin) para formular sua própria concepção. Isto certamente o expõe a riscos considerando as implicações destas diferentes e divergentes concepções de ideologia. No fundamental, de Althusser, Fairclough considera a materialização da ideologia em determinadas instituições e que isto se trata de um fenômeno incosciente, embora rejeite a noção de interpelação dos sujeitos e a completa sujeição dos agentes ativos que marginalize a dimensão da luta ideológica. Neste aspecto, ele trabalha mais com as noção gramsciana de que há "complexos ideológicos" (disputas/lutas, sobreposições e cruzamentos entre as diferentes correntes/formações) que tem relação direta com a composição do "senso comum", enfocando suas implicações "sobre os processos por meio dos quais os complexos ideológicos são estruturados e reestruturados, articulados e rearticulados" (ibidem, p. 123). Fairclough recorre também a Thompson, especialmente por este autor trabalhar a relação entre linguagem e ideologia, entendendo, tal como Thompson, que as ideologias são significações ou construções da realidade (e não um falseamento ilusório e mentiroso do real) e que certos usos da linguagem e outras formas simbólicas são ideológicos na medida em que servem, em dadas circunstâncias, para estabelecer ou manter relações de dominação.



### 2.2.2 O conceito de hegemonia: Lenin e Gramsci

Os sentidos mais comumente associados à “hegemonia” são “superioridade”, “supremacia”, “domínio”, “controle”. Isso decorre de sua etimologia. A palavra “hegemonia” tem origem na palavra grega *eghestai*, que significa “conduzir”, “ser guia”, “ser líder” ou também do verbo *eghemoneuo*, “ser guia”, “proceder”, “conduzir”, e do qual deriva “estar à frente”, “comandar”, “ser o senhor”. Por *eghemonia*, o antigo grego entendia a direção suprema do exército. Trata-se, portanto, de um termo de origem militar (Gruppi, 1991, p. 1). Hegemônico era o chefe militar, o guia e também o comandante do exército. Como exemplo, na época das guerras de Peloponeso<sup>91</sup>, falava-se de cidade hegemônica para indicar a cidade que dirigia a aliança das cidades gregas em luta entre si. As mais famosas destas eram Esparta, Atenas e Tebas.

Sem dúvida, Antonio Gramsci foi o teórico marxista que mais insistiu e contribuiu para desenvolver o conceito de hegemonia. E ele o fez, particularmente, a partir de Lenin. Gramsci articula, em estreita conexão, teoria e prática, teoria e ação política. Nesse sentido, a superação das contradições de classe é também a superação das contradições filosóficas, que são, no nível da ideologia, a expressão de contradições sociais não solúveis por via especulativa, mas tão somente por via revolucionária. É essa conexão de teoria e prática que permite a Gramsci afirmar que a teoria e a realização da hegemonia do proletariado (e com esse termo, referindo-se a Lenin, indica a ditadura do proletariado<sup>92</sup>) têm um grande valor filosófico, já que a hegemonia do proletariado representa a transformação, a construção de uma nova sociedade, de uma nova estrutura econômica, de uma nova organização política e também de uma nova orientação ideológica e cultural (Gruppi, 1991, p. 2). Assim, ela não tem consequências apenas no nível material da economia ou da política, mas também no nível da moral, do conhecimento, da “filosofia”.

Lenin forneceu uma importante contribuição teórica e prática, pois não reside apenas em ter teorizado a ditadura do proletariado, mas em tê-la realizado nos fatos. Trata-se do valor

---

<sup>91</sup> Conflito armado entre Atenas, centro político e da civilização grega, e Esparta, de tradição militar e costumes austeros, ocorrido entre 431 e 404 a.c.

<sup>92</sup> Isto fica evidente em diversas passagens da obra de Gramsci, tais como em *A questão meridional*, de 1926, na qual afirma: “Os comunistas turinenses se haviam colocado concretamente a questão da hegemonia do proletariado, ou seja, da base social da ditadura proletária e do Estado proletário”, indicando uma estreita conexão entre hegemonia do proletariado e ditadura do proletariado. A ditadura do proletariado é a forma política na qual se expressa o processo de conquista e de realização da hegemonia. Assim, “o proletariado pode se tornar classe dirigente e dominante na medida em que consegue criar um sistema de alianças de classe que lhe permita mobilizar contra o capitalismo e o Estado burguês a maioria da população trabalhadora”. Então, a hegemonia é a capacidade de direção, de conquistar alianças, capacidade de fornecer uma base social ao Estado proletário. Pode-se dizer, nesse sentido, que a hegemonia do proletariado realiza-se na sociedade civil, enquanto a ditadura do proletariado é a forma estatal assumida pela hegemonia (Gruppi, 1991, p. 5).

filosófico do agir, do transformar a sociedade. Assim, a teoria e a realização na prática da hegemonia do proletariado são também um grande evento filosófico. Uma filosofia que não mais procede simplesmente através de conceitos idealizados, de uma espécie de partenogênese dos próprios conceitos, mas a partir da estrutura econômica, das transformações ocorridas nas relações de produção, numa contínua relação dialética entre base econômica, estrutura social e consciência dos homens (ibidem, p. 4). É devido a isso que Gramsci credits a Lenin, dirigente da ditadura do proletariado como teórico e prático, o valor da máxima contribuição do momento culminante da filosofia, a política transformadora (ibidem, pp. 4-5).

É importante contextualizar a contribuição de Vladimir Ilitch Lenin (1870-1924) para a formulação do conceito de hegemonia e sua posterior apropriação e desenvolvimento por Gramsci. Em Lenin, está presente a noção de hegemonia, em sua substância, ainda que nem sempre com o uso desse termo, em todas as páginas por ele dedicadas à ditadura do proletariado. Para ele, a ditadura do proletariado, termo clássico de Marx<sup>93</sup> do qual se apropria, é a direção de um determinado tipo de alianças. A razão do uso dessa expressão foi a polêmica direta na qual Lenin estava envolvido contra os reformistas, os social-democratas que negavam este conceito marxiano. Assim, o termo “hegemonia” foi empregado no processo histórico da revolução russa de 1905, que foi direcionada contra o regime czarista. No curso desta revolução apareceram duas posições: a dos mencheviques e a dos bolcheviques. Para os primeiros, tratava-se de uma revolução democrático-burguesa, portanto, a direção caberia à burguesia liberal e democrática e o proletariado deveria certamente apoiar a revolução, mas devendo evitar transformar-se em seu protagonista e assumir responsabilidades de direção numa revolução que não era sua. Já para os bolcheviques (dentre os quais, Lenin), diante dessa revolução, caberia ao proletariado sua direção, tornando-se protagonista da mesma, sendo isto sustentado a partir de uma análise histórica da formação econômico-social da Rússia.

A partir desta análise, considerando a burguesia russa uma burguesia débil, não tendo capacidade de se afirmar de modo autônomo, de pôr-se à cabeça da revolução, de conduzir a revolução a soluções democráticas e conseqüentes, a burguesia russa terminaria por parar no

---

<sup>93</sup> Citado pela primeira vez em *As lutas de classes na França* (1848-1850), onde Marx desenvolve pela primeira vez sua teoria da revolução e da ditadura do proletariado, demonstrando a necessidade da conquista do poder político pela classe proletária e descrevendo as tarefas políticas, econômicas e ideológicas desta. Aqui, Marx formula a ideia da aliança do proletariado com o campesinato, sob a direção proletária.

meio do caminho, no compromisso com o czarismo e com as camadas feudais<sup>94</sup>. Por conta disso, a tese de Lenin era de que, enquanto a luta da burguesia é uma luta oportunista, já que teria por objetivo a esmola, a divisão do poder com a autocracia e com a classe dos proprietários rurais, a luta do proletariado é pela liberdade política, uma luta revolucionária. Portanto, a depender da força político-social que dirigisse a revolução, tal processo levaria a duas possíveis conclusões: ou o capitalismo se desenvolveria graças a uma revolução guiada pela burguesia, dominada pelo compromisso; ou a revolução burguesa se desenvolveria sob a direção do proletariado, o qual, porém, só poderia dirigi-la arrastando consigo a grande massa dos camponeses. Nesse segundo caso, o desenvolvimento do capitalismo, no contexto agrário-feudal e atrasado russo, progressista e não reacionário, se processaria em condições menos desfavoráveis para o proletariado e este poderia desfrutar de posições mais avançadas para manter e impulsionar suas conquistas, encontrando-se em condições mais favoráveis para desenvolver, na democracia, a luta pelo socialismo. (Gruppi, 1991, pp. 6-7).

Disto resultava a necessidade da hegemonia, da capacidade dirigente do proletariado na fase da revolução democrático-burguesa. O termo “hegemonia” aparece em Lenin, pela primeira vez, num escrito de janeiro de 1905<sup>95</sup>, no início da revolução:

Segundo o ponto de vista proletário, a hegemonia pertence a quem se bate com maior energia, a quem se aproveita de toda ocasião para golpear o inimigo; pertence àquele a cujas palavras correspondem os fatos e que, portanto, é o líder ideológico da democracia, criticando-lhe qualquer incoseqüência (Lenin, 1961, p. 66 *apud* Gruppi, 1991, p. 11).

Destaca-se o elemento da decisão, da consequência na ação revolucionária, como condição indispensável à hegemonia. Além disso, deve haver unidade entre palavras e fatos, teoria e ação, sobre a qual insistem Lenin e depois Gramsci também. Sem essa unidade de teoria e ação, a hegemonia é impossível, porque ela só se dá com a plena consciência teórica e cultural da própria ação; com aquela consciência que é o único modo de tornar possível a coerência da ação, de emprestar-lhe uma perspectiva, superando a imediatividade empírica. Por conta disso, a hegemonia é entendida não apenas como direção política, mas também como direção moral, cultural, ideológica<sup>96</sup> (Gruppi, 1991, p. 11). O tema é retomado em *Duas táticas da social-democracia na revolução democrática*, também de 1905, no qual Lenin destaca a importância da atuação tanto “por baixo” (sempre), quanto “pelo alto” (no governo),

<sup>94</sup> A burguesia russa inclusive foi formada a partir da desagregação da comunidade camponesa (a *obtchina*) e, por isso, o capitalismo russo era sumariamente muito ligado às camadas feudais e ao czarismo.

<sup>95</sup> *Classe trabalhadora e democracia burguesa*, de 24 de janeiro de 1905. Disponível em inglês em <http://www.marxists.org/archive/lenin/works/1905/jan/24.htm> Acesso em 28 de julho de 2011.

<sup>96</sup> Ideologia entendida aqui não com o sentido negativo, de “falsa consciência”, que possui em Marx e Engels, mas indicando a consciência de classe.

quando é possível, útil e necessário, dependendo de certas condições programáticas, da autonomia e da atuação do partido sobre a atuação dos ministros social-democratas, com o objetivo de consolidar os resultados da revolução e melhor defendê-los. A tese de que deve-se atuar apenas “por baixo” é uma tese anarquista, segundo o próprio Lenin. A análise de Lenin da revolução russa de 1905 e da relação entre revolução democrática e revolução proletária é resultado não de uma teorização abstrata, mas algo ligado a um preciso julgamento histórico sobre a Rússia e sobre o desenvolvimento do capitalismo na Rússia, sobre o caráter que a revolução democrático-burguesa assumia naquele país (ibidem, pp. 12-13). É fruto de uma análise concreta da situação concreta, como o próprio afirmava.

Antonio Gramsci (1891-1937) estabeleceu contato com o movimento operário italiano a partir dos ensinamentos de Marx, Engels e Lenin, sobretudo, num processo de 1919 a 1925-1926, sendo um dos primeiros marxistas-leninistas italianos. Gramsci retoma diretamente a concepção de ditadura do proletariado a partir de Lenin, identificando nela não só uma profunda mudança da estrutura econômica e política, como também uma profunda revolução cultural, uma transformação profunda da maneira de pensar dos homens (Gruppi, 1980, p. 71). Partindo de uma íntima conexão entre política e filosofia, ele deduz que também o princípio teórico-prático da hegemonia (entendida como ditadura do proletariado) tem um alcance gnosiológico, isto é, de conhecimento. Este processo pelo qual Gramsci chega a essas conclusões nos *Cadernos do cárcere* iniciou-se em 1919 quando ele editava o jornal *L'Ordine Nuovo* (A Nova Ordem) e produziu uma reflexão sobre o Estado, não o Estado em geral, e sim sobre o Estado burguês italiano, buscando identificar a especificidade deste. Em um artigo escrito e publicado neste jornal em 1920, Gramsci elabora

uma análise sem contemplações das limitações da democracia no Estado liberal italiano, da dominação do poder executivo sobre o legislativo e o judiciário. É uma descrição dessa estrutura que descia do executivo para os governadores das províncias e os chefes de polícia, e que podia suspender em qualquer momento todas as liberdades. Gramsci opõe a essa estrutura do Estado italiano outra visão, que surge do movimento real. Para Gramsci também, como para Lênin, a conquista do Estado não é pura e simplesmente um momento negativo, de destruição, mas sim o processo de crescimento de um novo tipo de Estado, que se organiza ainda antes da conquista do poder. E a revolução, como para Lênin, é vista como um processo, não como um ato que se reproduz de repente num dado momento (ibidem, p. 73).

Pensando na organização dos trabalhadores, Gramsci procurou na Itália, no movimento real, naquilo que já existia, algo que se assemelhasse aos Sovietes<sup>97</sup>. Segundo ele,

---

<sup>97</sup> Conselhos operários existentes na União Soviética que funcionavam como colegiados, isto é, como órgãos deliberativos dos operários ou membros da classe proletária para regular e organizar a produção material de um

as Comissões Internas seriam embriões dos Sovietes. No entanto, seria preciso elevar as Comissões Internas, fazer com que delas surgissem conselhos de fábrica eleitos por todos os trabalhadores, independentemente de sua inscrição no sindicato; deveriam surgir representantes de cada seção, de cada oficina, de cada profissão, etc, de forma que o conselho de fábrica fosse o órgão não só de defesa dos direitos sindicais conquistados, mas também da apropriação dos operários do processo de produção; através do conselho de fábrica, os operários deveriam intervir na organização do trabalho e estabelecer um poder democrático na fábrica, o qual propagar-se-ia das fábricas para o campo até transformar-se em poder na sociedade e no Estado. Este processo permitira transformar o operário de um simples assalariado – escravo do capital, sem consciência da função histórica da sua classe – em um produtor, considerando-se protagonista e intérprete dos interesses gerais da sociedade, sentindo-se, portanto, como componente essencial, a força dirigente do novo Estado que pretende construir (ibidem, p. 74).

Gramsci enfrenta, então, uma polêmica com Amadeo Bordiga, para o qual seria ilusório, utópico, pensar que os operários poderiam ter uma função dirigente na fábrica antes da conquista no poder, pois estariam subordinados aos capitalistas e somente exerceriam o poder na fábrica quando tomassem o poder (no Estado). Seguindo uma linha esquerdista, uma visão mecanicista, um materialismo vulgar, do processo revolucionário, para Bordiga, para esse momento de tomada do poder, o proletariado e o Partido Comunista deveriam preparar-se mantendo-se puros, íntegros, sem corromper-se com alianças, compromissos e coisas do tipo, condenando a participação nas eleições parlamentares por tratar-se de um Parlamento burguês que, por conseguinte, não interessaria ao proletariado. Por sua vez, para Gramsci, Bordiga não compreendeu o conceito leninista da hegemonia, da aliança da classe operária com outras classes e principalmente com os camponeses; Bordiga limitou-se a uma posição abstrata, pela qual a classe operária deveria ficar fechada em si mesma, com o pavor de que qualquer aliança provocasse uma corrupção pequeno-burguesa do leninismo. Gramsci, então, reforça a tese da necessidade da aliança operário-camponesa e a construção da hegemonia.

Ao analisar a questão nacional italiana Gramsci sustenta que, para quebrar a hegemonia da burguesia, seria preciso romper o bloco agrário-industrial, a aliança da burguesia capitalista do Norte com os grandes latifundiários do Sul. Seria preciso compor a aliança dos operários do Norte com os camponeses do Sul. Assim, o proletariado poderia tornar-se classe dirigente e dominante na medida que conseguisse criar um sistema de alianças

---

determinado território ou indústria. Eram, portanto, instâncias de autogestão, de autogoverno, dos trabalhadores, nas quais eles decidiam sem a ingerência dos patrões.

de classe que lhe permitisse mobilizar contra o capitalismo e o Estado burguês a maioria do povo trabalhador. No caso das relações concretas de classe existentes na Itália, na medida que obtivesse o consenso das amplas massas camponesas. Dessa forma, a questão camponesa na Itália tomou duas formas típicas e peculiares às quais Gramsci investigou, a *questão meridional* e a *questão vaticana*, ou seja, a relação com os camponeses do Sul e a relação com os camponeses ligados à Igreja, de inspiração católica (ibidem, pp. 74-77). Está posto aqui o desafio teórico-prático da hegemonia seguindo o desenvolvimento histórico, a partir de relações sócio-historicamente localizadas e determinadas, que motivaram a elaboração de Gramsci sobre a questão da hegemonia.

Gramsci, assim, considera a hegemonia como uma direção que deve ser conquistada na sociedade civil, concebendo a ditadura do proletariado como a forma estatal, política, da hegemonia. Em outros termos, conquistando a hegemonia na sociedade civil, conquista-se a ditadura do proletariado no terreno do Estado. É importante lembrar que essa divisão entre Estado e sociedade civil não é tão esquemática, visto que tais momentos estão unidos. Conforme adverte nos *Cadernos do cárcere*, trata-se de uma distinção puramente de método, não-orgânica, pois na realidade esses dois elementos são fundidos, não-separados (ibidem, p. 78). Nos *Cadernos do cárcere*, Gramsci continua utilizando a categoria hegemonia fazendo referência à ditadura do proletariado. Gruppi (1980, p. 78) levanta uma questão: se na ditadura do proletariado há tanto o elemento da dominação quanto o do consenso, o da coerção e o da persuasão, por que Gramsci a chama de hegemonia? Ele o faz porque quer salientar a função dirigente, a conquista do consenso, a *ação de tipo cultural e ideal* que a hegemonia deve desempenhar. Ele frisa esse elemento, na ditadura do proletariado, porque era o que mais tinha ficado na sombra, o que havia sido menos compreendido. A ditadura do proletariado sempre foi considerada, sobretudo, como violência, como limitação da liberdade e não como a essencial capacidade dirigente, apesar de Lenin ter salientado mais esse último aspecto na medida que avançava na construção do regime soviético em seus últimos anos de vida (ibidem, pp. 78-79).

Procurando compreender as diferenças entre a sociedade e o poder político na Rússia czarista e a Itália e demais países capitalistas desenvolvidos, Gramsci tenta avançar na teoria e na prática política revolucionária, em especial, para os países capitalistas desenvolvidos. Segundo ele, nas sociedades orientais como a Rússia, o Estado era tudo e a sociedade civil era primitiva, fluida, gelatinosas, não articulada, sem solidez. Por isto a enorme burocracia czarista administrava todos os aspectos da vida estatal e quando o Estado entrava em crise ou desfazia-se, devido a uma derrota militar, atrás do Estado nada mais resistia. Por sua vez, no

Ocidente, havia uma justa relação entre Estado e sociedade civil. Assim que se produzisse uma vacilação do Estado, percebia-se uma sólida estrutura da sociedade civil, ou seja, quando o Estado estremecia ficava então a sólida estrutura da sociedade civil, graças à contribuição do capitalismo, de suas organizações, de sua coesão cultural, etc. Esta diferença demandaria estratégias revolucionárias diferentes. Na Rússia era possível uma guerra de movimento (o choque de classes com uma decisão rápida), mas no Ocidente era necessária uma guerra de posições (ibidem, pp. 79-80). Nesse sentido, a hegemonia é impensável sem uma exploração do terreno nacional. A hegemonia é conhecimento, além de ação, por isso é a conquista de um novo nível de cultura, a descoberta de coisas que não se conhecia. É também a identificação da nova tática e da nova estratégia que devem ser usadas em situações determinadas (ibidem, p. 81).

Um outro problema do qual Gramsci ocupou-se e ao qual a noção de hegemonia auxilia na compreensão é de como se mantém coesa uma sociedade determinada, um “bloco histórico” dado, um conjunto de forças políticas e sociais; de como se mantém a relação entre a estrutura econômica (as relações de produção e de troca) e o Estado; enfim, de como se explica que um Estado e uma classe dominante obtenham a coesão e o consenso de forças cujos interesses são opostos. Segundo ele, esse “bloco histórico” consegue obter o consenso entre operários e camponeses cujos interesses se opõem aos da sociedade capitalista não só pela influência da política, mas também pela ideologia. A ideologia é o que mantém coeso o bloco histórico, que solda entre si seus elementos, que permite manter unidas classes sociais diferentes e com interesses até opostos, antagônicos. Assim, a ideologia é o grande cimento de todo o bloco histórico, fazendo parte de sua edificação, que não é só ideológica, mas cultural e, em primeiro lugar, política, embora essa não possa ser separada do aspecto da ideologia e das ideias. Dessa forma, quando as classes subalternas são levadas à rebelião, isto não passa de um abalo que não consegue traduzir-se numa política, porque há uma subordinação ideal, cultural. Para reverter este quadro é necessário todo um processo que as torne autônomas, se deem um partido, uma linha política, uma concepção cultural. Conquistada tal autonomia, elas lutam para ficar hegemônicas ainda antes da conquista do poder e isto é uma condição essencial da conquista do poder. Portanto, o processo da hegemonia é então um processo de unificação do pensamento e da ação. As classes subalternas têm uma filosofia real, a de sua ação, do seu comportamento, e uma filosofia declarada, que vive na consciência, a qual está em contradição com a filosofia real. É preciso juntar esses dois elementos por meio de um processo de educação crítica, pelo qual a filosofia real, sua política, torne-se também sua filosofia declarada, unificando teoria e prática, no sentido da construção de uma nova cultura,

revolucionária, de reforma intelectual e moral, ambas estritamente ligadas (ibidem, pp. 82-83).

Os organizadores da cultura, aqueles que mantêm coeso o bloco histórico, os que elaboram a hegemonia da classe dominante são os intelectuais. Sem eles, esta não poderia ser dirigente, seria apenas dominante e opressiva, pois faltar-lhe-ia a base de massas, o consenso necessário para exercer o seu poder. Um grupo social, uma classe, tem uma supremacia à medida que tem a direção e o poder. A classe que está na oposição não tem ainda o poder, mas deve conquistar a direção (hegemonia) se quiser ganhar também o poder. E, uma vez ganho o poder, deve manter a direção. Dessa forma, Gramsci concebe a revolução como uma crise de hegemonia, uma crise da capacidade dirigente dos que têm o poder, porque não conseguem mais solucionar os problemas do país nem mais mantê-lo coeso pela ideologia. Este momento é também um momento de crise cultural, de crise moral (ibidem, p. 84). Para mais detalhes sobre o conceito de hegemonia em Gramsci, recomendo a leitura de Gruppi (1991), dedicada integralmente a isto.

### **2.2.2.1 Discurso e hegemonia**

Fairclough se apropria do conceito gramsciano de hegemonia por considerá-lo útil para analisar as relações de poder como dominação (Fairclough e Chouliaraki, 1999, p. 24). Segundo ele (2001a, p. 122), o conceito de hegemonia, peça central da análise que Gramsci faz do capitalismo ocidental e da estratégia revolucionária na Europa Ocidental, harmoniza-se com a concepção de discurso que ele defende e fornece um modo de teorização da mudança em relação à evolução das relações de poder que permite um foco particular sobre a mudança discursiva, mas ao mesmo tempo um modo de considerá-la em termos de sua contribuição aos processos mais amplos de mudança e de seu amoldamento por tais processos.

Considera-se aqui hegemonia tanto como liderança quanto como dominação nos aspectos econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. Hegemonia, dessa forma, é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um “equilíbrio instável”. É a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. É também um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir,



manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas. Assim, a luta hegemônica localiza-se em uma frente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios (ibidem). Ele define hegemonia também como as relações de dominação baseadas mais no consenso do que na coerção, envolvendo a naturalização de práticas e suas relações sociais bem como as relações entre as práticas como questões do senso comum. Daí o conceito de hegemonia enfatizar a importância da ideologia em conquistar e manter as relações de dominação (Forgacs, 1988; Thompson, 1984; Fairclough, 1992a; Larrain, 1994 *apud* Fairclough e Chouliaraki, 1999, p. 24).

Considerando a dialética discurso-estrutura social, a luta hegemônica entre as forças políticas pode ser vista como, em parte, uma contenção sobre as reivindicações de suas visões particulares e representações do mundo a ter um estatuto universal (Butler *et al*, 2000 *apud* Fairclough, 2003, p. 45). Nesse sentido, isto pode ser visto em termos da hegemonia como uma universalização do particular, isto é, reivindicações universais são feitas para um ponto de vista dentre vários (Fairclough, 2003, p. 46). Assim, o discurso, incluindo o domínio e a naturalização de determinadas representações (por exemplo, de “mudança” econômica global, de globalização ou outras), é um aspecto significativo da hegemonia e luta pelo discurso da luta hegemônica (Forgacs 1988; Gramsci, 1971; Laclau e Mouffe 1985 *apud* Fairclough, 2003, p. 218). A concepção de luta hegemônica em termos de articulação, desarticulação e rearticulação de elementos está em harmonia com a concepção dialética da relação entre estruturas e eventos discursivos, considerando as estruturas discursivas como ordens de discurso concebidas como configurações de elementos mais ou menos instáveis; e adotando uma concepção de textos centrada na intertextualidade e sobre a maneira como articulam textos e convenções prévias (idem, 2001a, p. 123). É possível considerar uma ordem de discurso como a faceta discursiva do equilíbrio contraditório e instável que constitui uma hegemonia, e a articulação e a rearticulação de ordens de discurso são, conseqüentemente, um marco delimitador na luta hegemônica. Fora isso, a prática discursiva em seus diferentes níveis (produção, distribuição e consumo textual, além da interpretação) é uma faceta da luta hegemônica que contribui, em diferentes graus, para a reprodução e para a transformação não somente da ordem de discurso existente (por exemplo, mediante a maneira como os textos e as convenções prévias são articulados na produção textual), mas também das relações sociais e assimétricas existentes (idem, 2001a, pp. 123-124).

Fairclough afirma que a maior parte do discurso se sustenta na luta hegemônica em instituições particulares (família, escolas, tribunais de justiça, etc) e não em nível da política nacional. Dessa forma, os protagonistas não são classes ou forças políticas ligadas de forma relativamente direta a classes ou a blocos, mas professores e alunos, a polícia e o público ou mulheres e homens. Nestes casos, a hegemonia também fornece tanto um modelo quanto uma matriz. Ele dá como exemplo de um modelo a educação, pontuando que os grupos dominantes também parecem exercer poder mediante a constituição de alianças, integrando e não simplesmente dominando os grupos subalternos, ganhando o seu consentimento, obtendo um equilíbrio precário que pode ser enfraquecido por outros grupos, e fazem isso em parte por meio do discurso e mediante a constituição de ordens discursivas locais (ibidem, pp. 124-125). A categoria "hegemonia" fornece uma matriz no sentido que a obtenção de hegemonia em um nível societário requer um grau de integração de instituições locais e semi-autônomas e de relações de poder, de tal modo que as últimas sejam parcialmente moldadas por relações hegemônicas e lutas sociais possam ser interpretadas como lutas hegemônicas (ibidem, p. 125). Ainda que reconheça a hegemonia como a forma organizacional de poder predominante na sociedade contemporânea, Fairclough alerta que esta não é a única, pois há também resíduos de uma forma anteriormente mais evidente em que se atinge a dominação pela imposição inflexível de regras, normas e convenções.

Este autor compreende que o conceito de hegemonia auxilia na análise do discurso ao fornecer para o discurso tanto uma matriz (uma forma de analisar a prática social à qual pertence o discurso em termos de relações de poder, ou seja, se essas relações de poder reproduzem, reestruturam ou desafiam as hegemonias existentes) quanto como um modelo (uma forma de analisar a própria prática discursiva como um modo de luta hegemônica, que reproduz, reestrutura ou desafia as ordens do discurso existentes). Isto fortalece o conceito de investimento político das práticas discursivas e, já que as hegemonias têm dimensões ideológicas, é também uma forma de avaliar o investimento ideológico das práticas discursivas. Por fim, destaca a virtude da hegemonia de facilitar o estabelecimento de um foco sobre a mudança social e discursiva, uma das preocupações do seu quadro analítico (ibidem, p. 126).

### 3. As políticas públicas federais de Educação Ambiental

#### 3.1 O contexto de produção das políticas

Conforme já mencionei sobre o modelo tridimensional da Análise Crítica do Discurso proposto por Fairclough, este envolve três dimensões completamente associadas, a relembrar, o texto, a prática discursiva e a prática social. Na análise de uma prática discursiva particular estão envolvidos processos particulares de produção, distribuição e consumo textual, sendo todos processos sociais, necessitando, portanto, de referência aos ambientes econômicos, políticos e institucionais nos quais os discursos são gerados. Isso evidencia a necessidade de compreender melhor o contexto de produção das políticas de Educação Ambiental no que elas têm em comum com outras políticas sociais (e, particularmente, educacionais), produzidas no mesmo momento histórico, e no que elas têm de particular. Para isto, apóio-me nas contribuições de uma autora do campo (Batista, 2007) que se dedicou, em sua dissertação, a trabalhar a partir da explicitação desse contexto de produção das políticas de Educação Ambiental.

Batista (2007, p. 52) sustenta a tese de que a Educação Ambiental foi sendo construída historicamente tanto a partir das demandas internas e diferenciadas que estavam presentes na sociedade civil, sobretudo no movimento ambientalista dos anos 1980 e com a incorporação da temática por outros movimentos sociais nos anos 1990, bem como pelas determinações pautadas pelos organismos internacionais e difundidas por meio das conferências<sup>98</sup> e documentos internacionais, enfatizando a relação entre meio ambiente, educação e desenvolvimento. Aliada a isto, a institucionalização da Educação Ambiental no Brasil se deu no contexto da reforma do Estado a partir dos anos de 1990, com fortes determinações sobre as políticas educacionais. Nesse contexto é que se processa o aparente paradoxo e o dilema entre a política do Estado mínimo e o atendimento a uma nova demanda, a educação ambiental.

Com relação ao movimento ambientalista, a autora destaca suas contribuições nos debates que levaram à institucionalização de políticas de proteção ao meio ambiente e Educação Ambiental destacando que naquele momento histórico da década de 1970 a sociedade civil se tornou sinônimo de participação e organização da população civil contra o

---

<sup>98</sup> A autora destaca, principalmente, a *I Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano* (em Estocolmo, Suécia, 1972), a *I Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental* (em Tbilisi, Geórgia, 1977) e a *Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento* (no Rio de Janeiro, 1992 – também conhecida como ECO-92, Rio-92, Cimeira ou Cúpula da Terra).

regime civil-militar (Gohn, 2005 *apud* Batista, 2007, p. 57) e o eixo central de articulação era a autonomia frente ao Estado buscando a construção da contra-hegemonia ao poder dominante. A partir dos anos 1980, com a ascensão da ideologia neoliberal, começaram a aparecer novos movimentos, trazendo novas pautas (as questões de raça, gênero, luta pela paz e a problemática ambiental), para além do campo popular e sindical, vinculados à classe média. Inicialmente, estes grupos ambientalistas restringiam-se a uma concepção reducionista e comportamentalista de educação ambiental. A autora traz uma afirmação feita por Sorrentino, segundo o qual o ambientalismo teria superado esta condição inicial quando

começou a esboçar intenções mais amplas e se constituiu como um ator que ultrapassava as classes médias para dialogar com outros segmentos sociais e quando ultrapassou também suas próprias idéias, estabelecidas inicialmente na oposição genérica a uma sociedade predatória e imediatista, para esboçar algo que parecia constituir-se como um novo projeto de sociedade (Sorrentino, 2002, p. 60 *apud* Batista, 2007, p. 58).

Penso que esta afirmação requer um grande aprofundamento e estudos para que se possa compreender porque, tendo havido, segundo afirma este autor, um suposto alargamento da base social dos grupos ambientalistas para além da classe média, esta pauta ainda hoje se encontra tão distanciada das classes populares e, majoritariamente, os grupos ambientalistas ainda são compostos por indivíduos da classe média. Quem foram estes segmentos sociais com quem os grupos ambientalistas de classe média passaram a dialogar? Como se deu essa aproximação? Quais os desdobramentos destas relações? Que novo projeto de sociedade é este do qual fala o autor? Esta afirmação de que a pauta ambiental passou a ser reivindicada e incorporada por outros grupos ou classes sociais para além da classe média é uma questão que, até ser confirmada e aprofundada, me parece pouco fundamentada.

Com a abertura política e fruto das pressões sociais, começaram a surgir canais de participação e representação política, permitindo que houvesse a ampliação da atuação dos movimentos sociais (incluindo os ambientalistas) e da sociedade civil, pautada pela lógica da cidadania e da responsabilização da sociedade (ambas dentro dos espaços concedidos pelo Estado), que passou a se consolidar na execução de tarefas do Estado.

Entra em cena então uma nova forma de exercer a ação de defesa do meio ambiente: as Organizações Não-Governamentais (ONGs), que expandiram-se de forma substancial, ocupando um espaço privilegiado no setor público-não estatal. Por motivos distintos, as ONGs têm sido desde os anos 1980 a forma de organização, por excelência, de muitos dos grupos ambientalistas no Brasil (Barbosa e Loureiro, 2007, p. 2). Conforme dados apresentados por Uema (2006, pp. 80-81), de acordo com uma pesquisa realizada por Leilah

Landim e disponível no site da Associação Brasileira de ONGs<sup>99</sup> (ABONG), 60% das entidades entrevistadas foram fundadas a partir de 1985, sendo 15% na década de 1990. Das fundadas nos anos 1970 (durante a ditadura, portanto), 20% surgiram próximas às igrejas cristãs na sua vertente popular, enquanto as ONGs mais recentes são mais secularizadas e diversificadas quanto às suas origens, atividades e objetivos. O orçamento médio anual (referente ao ano 2000) das 163 ONGs associadas à ABONG que responderam ao quesito em uma pesquisa realizada entre agosto e outubro de 2001, era de R\$ 850.000,00 e suas fontes de recursos estavam assim distribuídas: agências internacionais de cooperação (50,61%); órgãos governamentais federais, estaduais e municipais (18,46%); empresas, fundações e institutos empresariais (4,91%); comercialização de produtos e serviços (3,83%); agências multilaterais e bilaterais (2,40%); contribuições associativas (1,77%); outras fontes de financiamento (3,99%); valor não especificado por fonte (14,74%). Como se pode notar, muitas são as ONGs que dependem muito mais do Estado do que de outras fontes de financiamento, inclusive receitas próprias. Com relação às ONGs ambientalistas, os dados referentes à quantidade indicam 402 em 1988, 1.003 em 1990, 1.500 em 1992 (ápice da tendência de crescimento destas organizações) e 985 em 1996 (*apud Costa et alii*, 2001). Segundo Uema (2006, pp. 81-82),

esse refluxo vem alimentar uma crise de identidade no movimento ambientalista brasileiro, que entra numa fase de redefinição programática na qual, por sua vez, se “*explicitam as divergências constitutivas do movimento, situadas entre a bandeira da justiça social e as demandas tradicionais da esquerda, de um lado, e a restrição da pauta e das ações do movimento a questões estritamente ambientais de outro*” (*apud idem*, p. 103, grifos do original).

Assim, ela refuta (*ibidem*, p. 82) que o movimento ambientalista brasileiro seja unívoco, sobretudo devido ao crescimento do chamado *ambientalismo de resultados* instituído a partir do final da década de 1990, mostrando a grande cooptação de parcelas do ecologismo por partidários de iniciativas que incorporam, dentre outras medidas, questões relativas à “imagem pública das empresas”, tática já difundida há muito tempo nos países centrais (CGT *apud* Waldaman, 1998, p. 28). Batista (2007, p. 58) destaca que, especificamente, na Educação Ambiental, as ONGs ambientalistas foram fundamentais para a criação deste campo educativo, com uma atuação parainstitucional, por meio de suas ações conquistando poder e legitimidade social à medida que encontraram soluções simples e baratas para problemas que pareciam insolúveis porque se articularam e disseminaram em torno de si posturas de solidariedade e voluntariado (*ibidem*). Ressalta também que nesse processo de constituição da

---

<sup>99</sup> [www.abong.org.br](http://www.abong.org.br) Acesso em 10 de janeiro de 2011.

sociedade civil marcada pela luta de classes, o discurso político, crítico e contestatório foi cedendo espaço a um grande pacto entre governos, ONGs e instituições de financiamento e de pesquisa, em nome da proteção ambiental. Nesse sentido, o processo de ascensão da Educação Ambiental no Brasil coincidiu com as transformações sociais, políticas e culturais que começaram com o processo de abertura política pós-regime militar e com a ascensão do neoliberalismo (ibidem, p. 59).

A institucionalização da Educação Ambiental no Brasil, nos anos 1990, requer análises dos processos de participação e das parcerias como as principais diretrizes políticas para a gestão da educação ambiental, considerando que estas foram diretrizes definidas pela ONU desde os anos 1970. Como destaca Fairclough (2005, p. 15), termos como “parceria”, “participação” e “diálogo”, assim como algumas palavras ambíguas são proeminentes nas diretrizes presentes nas políticas públicas governamentais cuja real substância é neoliberal, sendo dado um acabamento com aspecto progressista que esconde as irregularidades, as falhas, os problemas estruturais (e as contradições do sistema capitalista), uma "pátina progressista"<sup>100</sup>, de modo a assegurar a conformidade dos cidadãos e eleitores. Sendo assim, Batista (2007, p. 60) considera que essas diretrizes responderam muito mais às demandas do capital do que às contestações e reivindicações dos movimentos ambientalistas, o que não significa que não tenha havido articulações e tentativas de disputar a hegemonia no processo e influenciar na definição das diretrizes. A proposta de participação e as parcerias se coadunam com o processo de reestruturação do Estado na América Latina, sob a direção neoliberal. Nesse movimento, a reestruturação dos sistemas educacionais, pautada na “economia baseada no conhecimento” e na “sociedade do conhecimento” tem sido posta em prática para responder às demandas da globalização neoliberal. Segundo documento da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL, 1995 *apud* Batista, 2007, 61), a competitividade é uma estratégia educacional que significa gerar e expandir capacidades endógenas necessárias para sustentar o crescimento econômico e o desenvolvimento nacional, num contexto de crescente globalização. Nessa ótica, a descentralização da gestão (inclusive a educacional) é um modelo que permite tornar o continente ou o país competitivo economicamente e inserido na economia global do sistema imperialista. E diante da redução

---

<sup>100</sup> No original, Fairclough utiliza como metáfora a expressão “*progressive patina*”. A pátina trata-se de uma técnica de pintura muito utilizada na decoração de móveis e que não serve apenas para dar um aspecto envelhecido a móveis e outros objetos que possuam falhas e irregularidades em sua superfície como também para conferir-lhes um aspecto mais moderno. A pátina, sobretudo, serve para esconder falhas na superfície do objeto e dar um novo aspecto, um novo visual ao objeto em questão.

do Estado em relação às políticas e direitos sociais, tornou-se fundamental a busca por outros setores da sociedade para atingir tais objetivos.

A agenda dos organismos multilaterais para a educação tem sido definida em grandes eventos, convocados por órgãos da ONU (UNESCO, PNUMA, PNUD e UNICEF) e com a participação do Banco Mundial, como: a *Conferência Mundial de Educação Para Todos*, realizada em Jomtiem, Tailândia, em 1990; a *Conferência de Nova Deli*, Índia, em 1993; e as reuniões do *Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (PROMEDLAC)*, cujas bases foram delineadas pela CEPAL. No centro das discussões estava a necessidade de reformulação de diretrizes para a política educacional com ênfase na adequação à nova ordem econômica mundial, considerando a Educação como estratégica do ponto de vista do desenvolvimento econômico, social e cultural, preparando os países para se inserirem na economia globalizada do sistema imperialista. Nesse contexto, a proposta da descentralização da gestão da política educacional aparece como uma alternativa ao modelo centralizado, considerado como um entrave às mudanças pretendidas (Batista, 2007, pp. 62-63). Dentro dessa perspectiva, a formação das pessoas deve ser pautada

Por valores e princípios éticos e desenvolver-lhes habilidades e destrezas que assegurem bom desempenho nos diferentes âmbitos da vida social: no mundo do trabalho, na vida familiar, no cuidado com o meio ambiente, na cultura, na participação política, na vida em comunidade (UNESCO, 1995, p. 202 *apud* Batista, 2007, p. 64).

Como se pode notar, as mudanças propostas para a Educação, no contexto das reformas neoliberais, desenvolvidas sob os princípios da flexibilidade, competitividade e inovação, são em um viés economicista e em função de interesses privados, sob os quais estão atreladas também as questões ambientais, enquanto pré-requisitos deste novo modelo de desenvolvimento (Batista, 2007, p. 64). A descentralização dentro do projeto neoliberal significa a desregulamentação de alguns setores da economia, diminuindo os recursos e as 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 (*ibidem*, p. 65). É esse o contexto de consolidação das parcerias público-privadas entre as instituições governamentais e as não-governamentais, empresas e comunidades.

Batista (*ibidem*) identifica que, ao incorporar as diretrizes impostas à política educacional, a Educação Ambiental começa a ser estruturada a partir de um modelo de gestão descentralizado, ainda que apresente algumas particularidades. Este processo de reestruturação do Estado e das políticas sociais, como visto anteriormente, é resultante tanto

das determinações dos organismos internacionais e dos países ditos centrais quanto dos governos dos países ditos periféricos, os quais estão integrados na globalização imperialista. No caso da maioria dos países da América Latina e do Caribe, o fortalecimento da Educação Ambiental ocorreu paralelamente à reestruturação dos Estados nacionais, o que aponta para vários dos avanços e das dificuldades nesse contexto (principalmente no campo da formação de professores, na qualidade insuficiente das propostas educativas executadas, nas dificuldades por parte das universidades inserirem a Educação Ambiental em seus cursos e programas de graduação e pós-graduação, etc).

### **3.2 Configurações textuais em jogo: os gêneros discursivos analisados**

#### **3.2.1 A categoria gênero do discurso**

Fairclough considera que alguns elementos estabelecem relações complexas nas ordens de discurso institucionais e societárias, termo que ele toma a partir de Foucault, e define como “a totalidade de práticas discursivas dentro de uma instituição ou sociedade, e o relacionamento entre elas” (Fairclough, 2001a, p. 67). Tais elementos são os gêneros discursivos, os tipos de atividade, os estilos e os discursos. Segundo Fairclough, o gênero é o elemento que, de certa forma, precede em hierarquia os demais, sendo o sistema de gêneros de uma determinada sociedade numa época determinada que determina as combinações e as configurações nas quais os outros elementos ocorrem. Gênero é “um conjunto de convenções relativamente estável que é associado com, e parcialmente representa, um tipo de atividade socialmente aprovado” (ibidem, p. 161) como, por exemplo, uma conversa informal, comprar produtos em uma loja, uma entrevista de emprego, um documentário de televisão, um poema, um artigo científico, etc (ibidem). Dessa maneira, articulado a cada gênero específico está não só um tipo particular de texto, mas também processos diferentes de produção, distribuição e consumo textual. Além disso, um gênero particular relaciona-se também a um tipo de atividade particular (ou estrutura composicional, nos termos de Bakhtin), isto é, “uma sequência estruturada de ações das quais ele é composto, e em termos dos participantes envolvidos na atividade”, representados pelo “conjunto de posições de sujeito que são socialmente constituídas e reconhecidas em conexão com o tipo de atividade” (ibidem, p. 162). Por exemplo, a compra de produtos numa mercearia, na qual é possível delimitar uma gama de opções de ações realizadas pelos participantes, ao invés de especificar um padrão único rígido (ibidem, pp. 162-163). Cada gênero tende a ser associado com um estilo



particular, embora possa ser compatível com estilos alternativos. Os estilos variam conforme três parâmetros principais: o tenor, isto é, o tipo de relação que existe entre os participantes na interação (formal, informal, oficial, íntimo, casual, etc); o modo, isto é, se os textos são escritos ou falados, uma combinação dos dois (falado-como-se-escrito, por exemplo); o modo retórico, quer seja, se argumentativo, descritivo, expositivo, etc.

### **3.2.2 O gênero de discurso da lei**

Muitos gêneros discursivos são comuns a vários domínios discursivos, uma vez que circulam em todos eles. Assim, fazem parte do domínio jurídico, na modalidade escrita, gêneros como leis, regimentos, estatutos, certidões, atestados, certificados, pareceres, procurações, contratos, petições, contestações, sentenças, etc; e na modalidade oral, tomadas de depoimento, arguições, declarações, entre outros. Vou me deter aqui ao gênero discursivo da lei, a fim de apontar algumas de suas características.

O gênero discursivo da lei possui a forma peculiar de ser o único em que se usam artigos, parágrafos, incisos, alíneas e itens que são constitutivos deste texto legal. Os produtores deste tipo de texto são os representantes do poder legislativo nas esferas municipal, estadual e federal, e os leitores são os cidadãos de um modo geral. Os conteúdos podem versar sobre os mais diversos aspectos da vida social, sendo característico o traço impositivo e autoritário dos mesmos. Com relação às características do estilo mais comumente associado ao gênero discursivo da lei, trata-se de um texto com caráter formal e oficial quanto ao tipo de relação entre os produtores e os leitores do mesmo. É, ainda, um texto na modalidade escrita e que combina, em sua maioria, aspectos descritivos com alguns expositivos e, menos ainda, argumentativos.

O texto da lei, geralmente, costuma ser mais fechado em termos semânticos do que outros gêneros discursivos (poesias, crônicas, romances, etc) inclusive para evitar ambiguidades e determinar que os papéis sociais e as deliberações sejam cumpridas sem que haja dúvidas. Por outro lado, apesar de seu caráter categórico, costuma ser mais aberto do que outros tipos de textos como, por exemplo, bulas de remédios, receitas médicas ou anúncios em classificados de jornais. Como sabemos, nem sempre a desambiguação é feita, deixando o texto sujeito a diversas interpretações e as causas e objetivos para que isto seja feito são as mais diversas. Além disso, o gênero discursivo lei responde, intertextualmente, a outros. Uma

lei municipal, por exemplo, pode fazer menção a leis estaduais ou federais, à própria Constituição Federal ou a documentos e deliberações internacionais.

### **3.2.3 O gênero discursivo Programa de Estado**

Por sua vez, os Programas são gêneros discursivos também inscritos em discursos oficiais, assim como as leis, mais formais do que informais e que são produzidos por agentes sociais, direta ou indiretamente, ligados aos diferentes níveis do Estado (municipal, estadual ou federal), não necessariamente por representantes do poder legislativo, mas podendo ser formulados por equipes inteiras ligadas aos interesses e à agenda de determinado governo, e são também direcionados à população de um modo geral. São textos mais abertos, em termos semânticos, e detalhados do que as leis, e também costumam responder, intertextualmente, a outros textos como leis, decretos, outros Programas (do mesmo governo ou não), resoluções, muitas vezes, resultantes de demandas e pressões sociais variadas.

Como estrutura textual, os Programas, às vezes, apresentam um diagnóstico social, econômico, político, jurídico, ambiental, cultural, etc, que justifique a adoção de determinadas medidas e do próprio Programa em si. Esse diagnóstico pode apresentar descrições ou dados numéricos (indicadores, percentuais, tabelas, gráficos, etc) que contribuam para conferir maior credibilidade às propostas feitas no Programa, o que acaba mesclando elementos de outros gêneros discursivos, como o gênero dos textos científicos (em artigos e periódicos, por exemplo). Além disso, Programas costumam apresentar seus objetivos gerais e específicos, suas metas, prazos, estratégias e ações para lidar com a problemática para a qual foram pensados e desenvolvidos.

Por se tratarem de textos formulados em determinados governos, ministérios, secretarias, enfim, numa dada correlação de forças na sociedade política e na sociedade civil, apresentam marcas particulares, ainda que às vezes sejam assumidos como sendo “universais” (Programa de Estado), ou seja, com sua historicidade e correlação de forças suprimidas ou diluídas no próprio texto. Aqui costuma aparecer uma confusão, às vezes consciente e proposital, às vezes não, entre Estado e governo. O Estado não deve ser reduzido aos governos, embora por vezes se afirme que um Programa de determinado governo seja um Programa de Estado. Tornar universal o particular faz parte da estratégia de ampliar a legitimidade dos Programas.

### **3.3 Documentos investigados e justificativas para as escolhas**

De modo a materializar, tornar concreto o estudo dos discursos presentes nas políticas públicas de Educação Ambiental, selecionei alguns materiais para a análise crítica dos discursos dos mesmos. São eles: a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) e o Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais – por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade (ProFEA).

Estas escolhas podem ser justificadas, em primeiro lugar, por serem estas as principais políticas públicas de Educação Ambiental, no nível federal, assim como serem também diretrizes para elaboração de políticas públicas nos níveis estadual e municipal.

No caso da PNEA, esta é a lei federal que regulamenta a Educação Ambiental no Brasil. É por meio desta lei e do decreto 4.281/02, que a regulamenta, que fica instituída a política nacional de Educação Ambiental. Portanto, para serem formuladas políticas estaduais e municipais de Educação Ambiental, a PNEA deve ser tomada como base.

O ProNEA apresenta as diretrizes, os princípios, os objetivos, a “missão” (sic), as linhas de ação e os públicos para as ações no âmbito da Educação Ambiental. Da mesma forma como ocorre com a PNEA, o ProNEA é a referência básica para os programas estaduais e municipais de Educação Ambiental.

A escolha do ProFEA deveu-se ao fato deste ser um documento que materializa uma política pública voltada para a formação em educação ambiental e que tem servido de referência básica para inúmeras ações federais e estaduais nesta direção, tanto para o universo escolar quanto para espaços não-formais de educação, via sua apropriação pelo Ministério da Educação (MEC) ou pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA), na forma do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental.

#### **3.3.1 A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA)**

A PNEA foi apresentada em 1993, então como Projeto de Lei nº 3792, de autoria do então deputado federal Fábio Feldman (Partido Verde), chegando a tramitar na Câmara Federal. A versão final, aprovada em 27 de abril de 1999, foi, essencialmente, esse projeto original com alguns cortes. Em 25 de junho de 2002, foi promulgado o decreto nº 4.281, que regulamenta a lei da PNEA.

Ao todo, seu texto conta com quatro capítulos e 21 artigos. O primeiro capítulo, “Da Educação Ambiental”, trata da definição do conceito de educação ambiental, das incumbências e competências (do Poder Público, das instituições educativas, dos órgãos que integram o Sistema Nacional de Meio Ambiente – SISNAMA –, dos meios de comunicação de massa, das empresas, entidades de classe e instituições públicas e privadas e da sociedade como um todo), dos princípios básicos e dos objetivos fundamentais da Educação Ambiental. No segundo, “Da Política Nacional de Educação Ambiental”, constam as seções relativas às disposições gerais, à educação ambiental no ensino formal e à educação ambiental não-formal. O terceiro, “Da execução da Política Nacional de Educação Ambiental” trata do Órgão Gestor, de suas atribuições e dos recursos (inclusive constando o art. 18, que foi vetado no texto final e tratava do financiamento) para sua execução. Finalmente, o último capítulo, “Disposições finais”, trata do prazo para a regulamentação e da entrada em vigor da lei.

No caso do decreto nº 4.281/02, ao todo, são nove artigos. A parte que foi mais desenvolvida no decreto é relativa ao Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. São estabelecidas sua estrutura de direção e suas competências. É tratado também da criação do Comitê Assessor do Órgão Gestor da PNEA e de sua composição, da recomendação da referência dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais no âmbito da inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino, da criação, manutenção e implementação de programas de Educação Ambiental integrados a diversas políticas, documentos, processos e atividades. Consta também um artigo sobre a responsabilidade do MMA e do MEC em relação à consignação de recursos para a realização de atividades e para o cumprimento dos objetivos da PNEA em seus orçamentos, um sobre o prazo para a definição de diretrizes para a implementação da PNEA e as instâncias a serem ouvidas e um último a respeito da data de entrada em vigor do decreto.

Nos textos tanto da PNEA, quanto do decreto, aparece uma série de termos, conceitos e propostas que, na maioria dos casos, não são apresentados e embasados, inclusive em decorrência do gênero discurso de que faz parte (lei), que deve ser mais categórico e normativo. Assim, nela não cabem discussões, problematizações e a historicização desses termos que aparecem de modo, aparentemente, mais estabilizado, sem os conflitos e as disputas em torno deles.

### 3.3.2 O Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA)

Antes do atual ProNEA existiu um outro Programa Nacional de Educação Ambiental, o qual costuma ser distinguido com a grafia de PRONEA. O PRONEA foi criado em 1994 e instituído em 1997, tendo sido elaborado pelos ministérios do Meio Ambiente<sup>101</sup>, da Educação<sup>102</sup>, da Cultura e da Ciência e Tecnologia em resposta ao Projeto BRA/94/016 – “Formulação e Implementação de Políticas Públicas Compatíveis com os Princípios do Desenvolvimento Sustentável” – do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). No texto do ProNEA não é explicitado o porquê o primeiro Programa (PRONEA) foi modificado ou abandonado a ponto de se tornar o segundo (ProNEA). É necessário, portanto, investigar tais razões e explicitá-las para que os educadores ambientais conheçam a história e as disputas envolvidas no campo, não apagando-as.

O ProNEA foi instituído em 1999 e publicado em 2005, embora tenha um longo histórico, incluindo seu processo de transformação da primeira versão de um Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), passando pela segunda edição (já ProNEA), a qual foi submetida à consultas públicas nos meses de setembro e outubro de 2004 (Brasil, 2005, p. 15), até chegar à atual terceira edição (também ProNEA), em 2005. O texto atual do ProNEA passou pela elaboração, a princípio, por meio de um Grupo de Trabalho interno do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental e, posteriormente, em colaboração com as Comissões Intersetoriais Estaduais de Educação Ambiental (CIEAs) e as redes de Educação Ambiental em oficinas presenciais, e em meio digital, através de consulta pública, em 2004. A estrutura do texto do ProNEA conta com uma apresentação, a justificativa, os antecedentes, as diretrizes, os princípios, a missão, os objetivos, os públicos, as linhas de ação, a estrutura organizacional e os anexos<sup>103</sup>.

### 3.3.3 O Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais (ProFEA)

O ProFEA foi lançado em 2006, tendo sido o número 8 da série *Documentos Técnicos* organizada pelo Órgão Gestor da PNEA. O documento começa com um prefácio que discute seus porquês, a partir da trajetória da formação dos educadores ambientais. Em seguida, vem

---

<sup>101</sup> À época, Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal.

<sup>102</sup> À época, Ministério da Educação e do Desporto.

<sup>103</sup> O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (TEASS), a PNEA, o decreto nº 4.281/02 que regulamenta a PNEA, as deliberações da Conferência Nacional do Meio Ambiente, o Compromisso de Goiânia, o Programa Latino-americano e Caribenho de Educação Ambiental, as atribuições, competências e composição dos colegiados do ProNEA.

uma introdução que o insere no contexto das políticas públicas de Educação Ambiental, sendo citadas a PNEA e o ProNEA. Os quatro objetivos do Programa são então pontuados. Logo após vem a concepção político-pedagógica, a metodologia do Programa de Formação e o Projeto Político Pedagógico. Em seguida, consta um texto intitulado *O que é um coletivo educador?*. Então, aparece “a estratégia da arquitetura da capilaridade”, as “COM-VIDAS: Comunidades de Aprendizagem e qualidade de vida”. Por fim, consta um “exemplo da proposta geral da formação”.

#### 4. Análises do discurso oficial e hegemônico na Educação Ambiental

Esses resultados que trago aqui são frutos de alguns trabalhos que produzi. O primeiro (Kaplan, 2010a) foi apresentado no XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), dentro do painel temático *Educação Ambiental Crítica e políticas públicas: contribuições para o contexto escolar*, junto com os trabalhos de dois companheiros do Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade – LIEAS-UFRJ (Lamosa, 2010; Rodrigues, 2010). Nesse trabalho, produzido tendo em vista o espaço de um encontro onde estariam professores da Educação Básica e pesquisadores que discutem a Educação Ambiental no contexto escolar, as análises estão direcionadas para a Educação Ambiental na escola, embora o objeto de estudo da dissertação seja mais amplo. Em um segundo momento (Kaplan e Loureiro, no prelo), ampliamos as análises do trabalho anterior em relação ao ProFEA, mas deixamos de lado a discussão sobre a PNEA. É em cima dos resultados destes dois momentos que faço as discussões sobre o lugar da escola no discurso oficial e hegemônico presente nas políticas públicas federais e em outras produções do campo da Educação Ambiental.

Para as análises sobre as concepções de Estado e sociedade civil na Educação Ambiental tomo como ponto de partida o trabalho apresentado no V Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade (ANPPAS), dentro do Grupo de Trabalho 6, *Sociedade, Ambiente e Educação*. Neste trabalho (Kaplan, 2010b), o foco era compreender quais as compreensões sobre a natureza do Estado e da sociedade civil estão sendo apropriadas pelos educadores ambientais, estando presentes nas políticas federais e demais produções da área, como essas se relacionam com as concepções em disputa na sociedade e com a reforma do aparelho do Estado efetuada no Brasil em meio ao contexto neoliberal e da Terceira Via. As análises aqui contidas foram ampliadas posteriormente, partindo deste trabalho.

Por fim, as análises sobre a concepção de crise socioambiental assumida hegemonicamente no campo, basearam-se no trabalho (Kaplan, 2011) apresentado no V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo (EBEM), no eixo temático 2, *Marxismo, Educação e Estado*. O objetivo deste era discutir as leituras e proposições acerca da crise, seja enquanto crise ambiental e de valores éticos, ou enquanto uma crise estrutural do capital, com implicações socioambientais, bem como investigar de como se posiciona o discurso oficial e hegemônico na Educação Ambiental frente a esta questão, buscando vincular tal debate às concepções de Estado e sociedade civil que circulam no campo.

#### **4.1 Análise com base no contexto escolar: tendência de uma Educação Ambiental desescolarizada**

Desde a constituição do campo, ainda muito recente, a Educação Ambiental (EA) estabeleceu uma relação com a Educação repleta de contradições e distanciamentos, com poucos e rasos diálogos. Isso resulta em dois problemas determinantes. Podem ser observadas dificuldades da comunidade escolar no entendimento da complexidade da EA expressa nas finalidades apresentadas em diferentes políticas públicas federais e em outros materiais historicamente produzidos e apropriados *na e dentro* da área (Loureiro, 2007, p. 1). Por sua vez, os educadores ambientais, não raramente, mostram desconhecer a dinâmica escolar, o que os leva a produzir afirmações de cunho normativo, prescritivo e idealizado relativos à inserção da EA nas escolas, sem a devida preocupação e o cuidado de serem analisados o cotidiano escolar e sua relação com as condições objetivas e materiais que situam tanto a escola quanto a EA numa sociedade estruturada em classes (Loureiro e Lima, 2007 *apud* Loureiro, 2007, pp. 1-2).

Refletir sobre a EA na escola é pensar sobre as relações entre educação, escola e sociedade. Explicitar tal pressuposto é relevante, mesmo que aparentemente óbvio, pois possibilita que se parta da compreensão de que o processo educativo é um processo de formação humana, de constituição dos indivíduos sociais em suas singularidades, no qual os seres humanos, inacabados em sua humanidade ao nascerem, se produzem como humanos (Tozoni-Reis, 2008, p. 46). Logo, para essa perspectiva assumida aqui, é necessário compreender a educação em termos concretos, não-descolada das relações sociais que definem sua institucionalização, vinculando-a ao processo global de produção da existência humana, enquanto prática social determinada materialmente (Saviani, 2005, p. 15), sob pena de cairmos em asserções e chegarmos a proposições afastadas da realidade sócio-histórica, parecidas com delírios, por mais instigantes que estes os sejam.

Com a modernidade, a instituição que tem assumido prioritariamente a função formativa é a escola. Contudo, não podemos perder de vista que esta se conforma na sociedade capitalista e que isso tem rebatimentos na sua dinâmica conflitiva de funcionamento, onde se produzem processos dialéticos de reprodução ideológica de verdades dos grupos e classes dominantes e movimentos de resistência e de recontextualização em seu interior (Bernstein, 1996). É nessa dinâmica que a materialidade da escola se manifesta e sua legitimidade social se impõe.



Com o título do trabalho (Kaplan, 2010a), “Por uma educação ambiental não desescolarizada” manifesto a intenção clara de “convidar” os educadores, no caso particular os educadores ambientais, a se inserirem na defesa da EA nas escolas, sobretudo as públicas, enquanto espaço institucional significativo e universalizante de formação, práticas pedagógicas, de disputa entre visões de mundo e construção de hegemonia. O adjetivo “desescolarizada” não foi escolhido por acaso no “chamar a atenção” para tal finalidade. A inspiração veio do livro de Ivan Illich, intitulado em português *Sociedade sem escolas*, tendo como título original *Deschooling society*, que poderia ser melhor traduzido como “Desescolarizando a sociedade”. Este foi um clássico da Educação nos anos 1970 no Brasil e corresponde a uma determinada posição diante das escolas de negação de sua relevância em instituir processos universalistas e igualitários, mesmo que de modo contraditório em uma sociedade desigual produtora de mercadorias, que é recorrente na EA.

A negação da negação (“não desescolarizada”) também não foi casual na problematização dessa posição na Educação Ambiental. Segundo Fairclough (2001a, pp. 156-157), as frases negativas frequentemente são usadas com finalidades polêmicas, carregando tipos especiais de pressuposições que também funcionam intertextualmente, incorporando outros textos para contestá-los ou rejeitá-los. Com isso, o título expressa de forma direta o objetivo da análise da PNEA e do ProFEA, à luz da Análise Crítica do Discurso, e da abordagem crítica da EA, evidenciando suas tendências discursivas e criticando-as com vistas à defesa da consolidação da EA no contexto escolar. Nesse sentido, a argumentação elaborada remete à necessidade de sua entrada nas escolas pela “porta da frente”, com a garantia de políticas públicas democraticamente instituídas em diálogo com diversos agentes sociais, em particular com os trabalhadores da Educação e suas formas de organização coletiva.

Mas, por que esta defesa é pertinente nos tempos atuais? Segundo a análise que se segue, é possível observar um duplo movimento convergente, em termos de concepção de mundo, nas políticas públicas de EA definidas em âmbito federal, no que diz respeito ao contexto escolar. Há, determinantemente, uma tendência na EA em se esvaziar este espaço, buscando fortalecer outros, algo que é justificado por alguns educadores ambientais a partir de críticas à educação formal e às escolas como se estas fossem intrinsecamente instituições ultrapassadas, reprodutoras de uma lógica da fragmentação do saber e de relações de dominação, portanto, sem historicidade. Há também ações nessas políticas que chegam ou são planejadas para chegar às escolas sem o necessário diálogo e a mediação destas com a sua realidade, resultando em uma inserção marginal da EA, posto que não tocam em questões inerentes ao “mundo da educação” e que são centrais para o seu fortalecimento no contexto

escolar: a organização curricular (as diretrizes, os arranjos e os conteúdos, considerando que a escola, historicamente, está organizada em disciplinas), a gestão escolar, a carga horária docente (para desenvolver as atividades e para participar de processos de formação continuada) e, sua inserção no projeto político-pedagógico.

Como já destaquei anteriormente, nas últimas décadas, têm sido elaboradas políticas públicas de EA, nos níveis nacional, estadual e municipal. Em especial, a partir dos anos 1990, esse movimento tem chegado às escolas por meio da criação e implementação de diretrizes e políticas públicas para promover e incentivar a EA no ensino fundamental (Loureiro e Cossio, 2007, p. 1). Um primeiro olhar, a partir das informações obtidas na pesquisa *O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?*, elaborada pelo Ministério da Educação (MEC) e iniciada em 2005, nos permite apontar para um importante processo de universalização do acesso à EA nas escolas brasileiras, embora ainda falte avaliar suas reais condições de inserção, as modalidades e as práticas. A partir dos Censos Escolares entre 2001 e 2004, verificou-se que, em 2001, o percentual de escolas que a ofereciam era de 61,2% e, em 2004, este patamar chegou aos 94%. A inserção da EA tem sido feita basicamente por três caminhos: projetos, disciplinas especiais e inserção da temática ambiental nas disciplinas (Trajber e Mendonça, 2006, p. 12).

Ainda que a EA tenha entrado na agenda das políticas públicas, tanto via Ministério do Meio Ambiente, quanto via Ministério da Educação, por intermédio do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, é preciso investigar em que medida as políticas públicas em EA estão respondendo a pressões sociais, quais os sentidos dessas pressões e, no caso das escolas, quais influências estas políticas têm sobre o cotidiano escolar. Em outras palavras, ao invés de tão somente comemorarmos a existência de políticas públicas em EA para o contexto escolar, deveríamos analisar quais seus objetivos, justificativas, implicações e consequências políticas, sociais e educacionais para os atores sociais envolvidos (professores, estudantes, servidores, direção, pais e comunidade do entorno da escola). É nesse sentido que considero importante analisar os discursos presentes no campo da EA, particularmente aqui materializados nos documentos que definem suas diretrizes e suas políticas públicas. Nesta primeira análise, com foco no lugar da escola, são tomados por base a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e o Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais (ProFEA).

A primeira consideração é a de que muitos argumentos, justificativas, pressupostos e embasamentos teóricos que aparecem no ProFEA são comuns também à PNEA, lei federal nº 9.795/99 que regulamenta a EA no Brasil e ao Programa Nacional de Educação Ambiental

(ProNEA). Como pressupostos, entendem-se as proposições que são tomadas pelo produtor do texto como já estabelecidas ou “dadas” e há várias pistas formais na organização da superfície do texto para mostrar isso (Fairclough, 2001a, p. 155). É principalmente nesses discursos comuns que se concentra a análise, sobretudo por serem os mais significativos em relação à concepção hegemônica de Educação Ambiental (incidindo mais diretamente sobre a educação escolar).

Alguns conceitos e ideias-chave situadas nas políticas foram buscados em outros textos, fazendo um exercício no sentido de apontar a intertextualidade destas. A intertextualidade é uma propriedade dos textos que indica que estes são constituídos por elementos de outros textos, em um movimento no qual o texto responde, reacentua e retrabalha textos passados, ajudando a fazer história e contribuindo para processos de mudança mais amplos, antecipando e tentando moldar textos subsequentes.

A PNEA, em seus artigos 2º e 3º, afirma que a EA deve estar presente em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal e compete ao Poder Público promovê-la em todos os níveis de ensino. Em dez anos de PNEA, de acordo com as informações do Censo Escolar e da pesquisa do MEC – *O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental no Brasil?* –, podemos concluir que, de fato, a EA tem se universalizado. Mas, a quase universalização pode ser considerada uma vitória? As formas de inserção (nas disciplinas, como disciplinas especiais ou como projetos) e as vertentes de EA praticadas podem ser progressistas ou conservadoras e merecem análises cautelosas antes de uma euforia prévia. Devemos saber sobre suas reais condições de inserção, modalidades e práticas da EA, sobre sua gestão no interior da escola e a participação efetiva dos diversos atores envolvidos na temática (Loureiro e Cossio, 2007, p. 2). A modalidade majoritária de inserção (aproximadamente 66% das escolas pesquisadas), na forma de projetos, pode indicar tanto a capacidade de criar alternativas à rigidez curricular, quanto um pragmatismo pedagógico dominante ao inserir algo sem que se discuta efetivamente a organização curricular (Loureiro, 2007, p. 5).

Dentre os princípios básicos apontados no artigo 4º, destaco “o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade”. A que(m) serve esse discurso da pluralidade? Todas as concepções são igualmente válidas, corretas e podem caminhar juntas? Apagar as diferenças e as disputas entre concepções divergentes é uma estratégia poderosa e deve ser denunciada. Uma coisa é prezar pela liberdade e pelo direito de expressar diferentes ideias, outra é assumir isso como um princípio-fim que serve para apagar as disputas. Julgo contraditório defender essa pluralidade e, ao mesmo tempo, ser

contrário à estruturação disciplinar, já que só são validadas a inter, a multi e a pluridisciplinaridade (sem aprofundar o que sejam, por sinal). Mais do que pressuposições, a inter, a multi e a transdisciplinaridade, assim como a transversalidade, parecem atuar como discursos nodais no campo da EA, pois atravessam o imaginário, favorecem a circulação de sentidos e dão conta do contexto, sendo auto-evidentes e hegemônicos. São discursos que estruturam e abrem caminhos e espaço para outros discursos.

No artigo 10, parágrafo primeiro, é dito que a EA “não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino”, ainda que sejam exceções a pós-graduação e a extensão universitária, por exemplo. A suposta recomendação é uma modalidade objetiva e categórica, pois é fechada, peremptória, não possibilita questionamentos e implica alguma forma de poder (Fairclough, 2001, pp. 199-200). Isto é coerente com esse gênero de discurso, pois implica um tipo particular de texto, logo, em processos específicos de produção, distribuição e consumo (idem, p. 161), já que a lei é a linguagem da tradição e dos costumes, do ordenamento jurídico e da prática social, o que confere um caráter de ser uma prática ordenadora e instituidora das relações sociais, o lugar de expressão e construção de conflitos e lutas sociais (Faria Filho, 2005, pp. 250-252).

Em um texto que trata especificamente da EA no currículo escolar, para a autora, “a perspectiva crítica de currículo busca estabelecer uma reflexão sobre a responsabilidade de todos frente as questões socioambientais. Isso implica em não centralizarmos a EA em uma disciplina, ou não territorializarmos sua discussão” como sendo das diferentes áreas, já que esta é “território de todos” (Cavalcante, 2005, p. 122). Essa formulação apresenta alguns problemas. Primeiro, parte de uma leitura particular acerca das teorias críticas do currículo, generalizando-a. Segundo, é preciso questionar se a responsabilidade de todos, afirmada pela autora, trata-se de responsabilizar igualmente todos pelas problemáticas socioambientais. Terceiro, ela parte de uma assertiva geral e chega à discussão sobre a EA sem problematização alguma, como se se tratasse de uma implicação direta da afirmação (contestável) feita anteriormente. Por último, a autora critica uma postura centralizadora, mas acaba centralizando a discussão na forma como a EA se inserirá na escola, não tocando no debate sobre suas condições materiais *de* e *para* sua inserção. Além disso, ao defender a não-disciplinarização, impõe essa posição como mais válida sem ao menos buscar compreender os processos e contextos nos quais a EA foi disciplinarizada. Lima e Loureiro (2009, p. 1) criticam “qualquer postura apriorística contra ou a favor”, pois

a questão central a ser enfrentada é a compreensão das disputas de poder internas em cada campo e entre disciplinas, dos condicionantes sociais da organização

curricular e da gestão escolar, bem como dos processos de ressignificação no cotidiano das práticas escolares que estabelecem a dinâmica do currículo.

Com relação à formação inicial de professores, a PNEA aponta que “a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas” (artigo 11). Esta ainda não é uma realidade e está longe de ser. Será que é uma prioridade do Órgão Gestor? Ainda não se veem discussões sobre essa questão, apesar do caráter normativo (“deve constar”), que acaba ficando esvaziado. Para tal, penso que os educadores ambientais, sobretudo os que ocupam cargos no Poder Público, precisam se colocar nos espaços de discussão e deliberação das políticas educacionais, intervindo na formulação destas e pautando a importância da EA estar colocada nos currículos dos cursos de licenciatura.

Outro caminho de entrada da Educação Ambiental para a formação docente é via formação continuada, por meio da avaliação sistemática dos cursos de pós-graduação *strictu* e *lato sensu* para garantir sua qualidade. O acompanhamento dos cursos de especialização (*lato sensu*), com a criação de indicadores para avaliar a qualidade dos mesmos é uma entrada importante, pois estes cursos têm sido utilizados na formação continuada de professores, conferindo-lhes o título de especialistas, um reconhecimento social e os tornando representantes formais desse campo do conhecimento (Silva, 2009, pp. 90-91). Já os mestrados e doutorados (*strictu sensu*) são importantes, pois além da procura, costumam exigir uma formação teórica mais aprofundada. É preciso examinar até que ponto as diferentes perspectivas teóricas do campo tem tido êxito em dar conta de compreender a realidade e os desafios para a Educação Ambiental.

Passo agora à análise do ProFEA. Este documento objetiva

qualificar as políticas públicas federais de educação ambiental para que exijam menos intervenções diretas e ofereçam mais apoio supletivo às reflexões e ações autogeridas regionalmente, no sentido de desenvolver uma dinâmica nacional contínua e sustentável de processos de formação de educadoras(es) ambientais a partir de diferentes contextos (Brasil, 2006a, p. 5).

Logo no início, o ProFEA, formulado pelo Órgão Gestor da PNEA, embora seu prefácio seja assinado apenas pela Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA), é apresentado como “um **documento técnico**” e “uma **peça de comunicação, um convite ao diálogo**” (Brasil, 2006a, p. 3, grifos nossos). O Órgão Gestor afirma que não pode realizar seus intentos sem a participação ativa de diversos **parceiros** (ibidem, grifos nossos). Que diálogo é esse? Quem são os envolvidos? Quais as relações sociais e de poder que estão em jogo entre eles? Considerando que este é um termo

incorporado no léxico mercantil e presente na lógica de Estado Gerencial, definida no ideário neoliberal, de que tipo de parcerias está se falando? Será que dá pra falar em documento técnico, ocultando sua conotação política? Essas formulações apontam para uma retirada de desigualdades e assimetrias dos direitos, das obrigações e do prestígio discursivo e linguístico dos gupos de pessoas. É a hegemonia assumindo novas formas (Fairclough, 2001a, pp. 248-249). Trata-se de uma eliminação aparente de marcadores de assimetria explícitas de poder, de uma substituição de mecanismos explícitos de controle por mecanismos encobertos (ibidem, p. 251).

Chega a ser afirmado no documento que as atuações dos educadores ambientais reunidos em redes estariam “produzindo **sinergia**, orientando as políticas públicas de educação ambiental” (Brasil, 2006a, p. 3, grifo nosso), como se todas apontassem para a mesma direção e como se todos os educadores estivessem ou devessem estar organizados em redes (sendo isto um pressuposto que desconsidera movimentos sociais, sindicatos e outras formas organizativas). Logo em seguida, seus autores reconhecem que “esta materialidade [das propostas reunidas no ProFEA] não é homogênea” e que deve-se fazer “emergir ainda mais a sociodiversidade brasileira” (ibidem, p. 4). Cabe questionar se as orientações do documento permitem que as tensões entre os educadores ambientais apareçam, já que não se trata de tentar homogeneizar as propostas, de acordo com o que dizem seus autores. Do jeito como está, fica a impressão de que as propostas apresentadas e as formas de organização indicadas (as redes) contemplam, igual ou parcialmente, todas as concepções políticas de todos os educadores ambientais. Assim, mais do que uma pretensão, esta é uma forma de buscar silenciar as disputas internas em torno do rumo das políticas públicas de Educação Ambiental ao não evidenciá-las. Dessa forma, os formuladores do ProFEA vão construindo sua hegemonia no campo em disputa da EA.

Como procedimentos metodológicos do programa de formação são indicados processos educacionais, eixos metodológicos e modalidades de ensino. Onde aparece a EA escolar (“Educação por meio da escola e outros espaços ou estruturas educadoras”) é o foco desta análise. Nem no título a escola tem centralidade, dividindo terreno com outros espaços<sup>104</sup>. De início, os formuladores do documento reconhecem que “a **principal** estrutura

---

<sup>104</sup> São mencionados como espaços ou estruturas educadoras, “não só a sala de aula mas também um viveiro, uma trilha interpretativa ecológica rural ou urbana, uma mostra fotográfica, uma faixa de pedestres, as Salas Verdes, um Centro de Educação Ambiental, ciclovias, sistemas de informação (SINIMA, SIBEA, banco de dados MÊS), instalações do sistema de abastecimento de água, as estações de tratamento de água e de esgoto, o sistema de gerenciamento de resíduos” (ibidem, p. 22). Além de um relativismo onde qualquer espaço é pedagogicamente válido, desde que planejado e intencionalmente usado para tal, e de uma supervalorização

educadora construída na nossa sociedade e que é resultado de amplas lutas pela democratização do acesso à educação é, **sem dúvida**, a Escola” (assim com letra maiúscula mesmo). Mas, prosseguindo, aparecem os poréns: “**entretanto**, na perspectiva desta proposta a educação faz parte da vida e como tal deve estar planejada para diferentes espaços e estruturas” (ibidem, p. 22, grifos nossos). Está implícita aí a concepção de que a educação escolar é insuficiente, pois não “faz parte da vida” (de toda a vida, apenas parte dela), não é uma educação permanente ou aprendizagem ao longo da vida.

Segundo Fairclough (2000, pp. 48-49), um recente estudo sobre a expressão “educação permanente” (*lifelong learning*) indica que está em curso uma reestruturação radical na relação entre os domínios (e linguagens) da Economia e da Educação. Uma mostra disso é o trecho a seguir, extraído de um livro que defende essa proposta e assume suas origens, vinculando a educação às “inevitáveis” mudanças tecnológicas e no mundo do trabalho:

A aprendizagem ao longo da vida é um negócio incerto. (...) a direção rumo à sociedade da aprendizagem tem sido acelerada (...) pelo menos tanto pela força das mudanças sociais e culturais como pelo desenvolvimento econômico e tecnológico. Uma consequência dessas mudanças tem sido que a aprendizagem permanente tem sido ela mesma uma dimensão chave no processo de exclusão social e desigualdade – não apenas na esfera do emprego e da renda, mas também em outros campos como consumo, bem-estar pessoal, saúde e cidadania (Field, 2006, p. 145).

Conforme aponta Gadotti<sup>105</sup> (2008, p. 100), a Educação Permanente é um projeto reacionário e conservador, à medida que não coloca em questão a função da educação numa sociedade de classes. É um movimento de educação fora da escola e do sistema educacional formal que não é novo (se inicia em 1919<sup>106</sup>) e ganha maior dimensão no final dos anos 1960. Não por acaso, tal discurso foi desenvolvido e encampado por organismos internacionais tais quais a UNESCO, o Conselho da Europa, a OCDE e o Banco Mundial, o que ilustra seu caráter político-ideológico e econômico. A UNESCO tem apresentado a Educação Permanente como um conceito “desideologizado”, conferindo uma pseudo-neutralidade ao processo educativo, sem destacar este como um pensamento estruturado e que atua na despolitização da educação e da formação, visando defender certos interesses (ibidem, p. 95),

---

destes espaços em detrimento da escola, fica parecendo que a escola limita-se à sala de aula e que tais espaços não sejam também utilizados pelos professores, por exemplo, em visitas com seus alunos.

<sup>105</sup> No artigo *A Educação Permanente: um modelo de discurso ideológico importado*, publicado na Revista de Cultura Vozes, nº 8, de outubro de 1978, que desenvolve um dos aspectos do seu tema de doutoramento sobre a Educação Permanente. Relembro a nota anterior sobre este autor: os textos que cito são datados sócio-historicamente.

<sup>106</sup> Com a publicação de um relatório sobre educação pelo Ministério da Reconstrução da Inglaterra, no qual se fala de uma educação que devia corresponder às necessidades das pessoas durante toda a vida (ibidem, p. 92). Como expressão, aparece em 1955, utilizada por Pierre Arents num projeto de reforma educacional, na França (ibidem, p. 94).

ocultados pela neutralidade defendida. Ainda, dissimula e justifica a desigualdade perante a educação, já que essa formação complementar fora da escola interessa mais àqueles que estão melhor preparados, aumentando a disparidade entre as classes. Dessa forma, tem feito promessas que não pode cumprir a todos, além de operar a partir da ideia de que basta um “suplemento de educação” para mudar a ordem das coisas (pp. 96-97). A educação é parte do processo de mudança, mas jamais deve ser tomada à parte do contexto social geral. Por que esta proposta não pode cumprir a promessa de igualdade de oportunidades a todos? Segundo Gadotti (p. 97), a

igualdade de oportunidade para se formar, para a educação, não pode existir numa sociedade de classes, pois se assim fosse, não seria uma sociedade dividida em classes. O objetivo da Educação Permanente é melhor atingido por aqueles que têm condições sociais e econômicas melhores para estudar.

Além disso, responsabiliza-se (e culpabiliza-se) cada indivíduo pela sua formação. Isso permite que se esqueça da desigualdade inicial na concorrência para a formação (ibidem).

Passando agora aos objetivos do ProFEA (Brasil, 2006a, p. 7), o primeiro confirma o interesse por organizar a formação de educadores ambientais “a partir de diferentes contextos”, o que não seria problemático se fosse deixado claro que há e quais são as prioridades entre eles. O segundo fala em “apoiar e estimular processos educativos que apontem para **transformações éticas e políticas** em direção à construção da sustentabilidade socioambiental” (grifos meus). É interessante notar que não são mencionadas transformações sociais. Isto individualiza e moraliza as discussões.

Posteriormente, é objetivo “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” (grifos meus). Aqui está sendo criticada alguma forma considerada ultrapassada de atuação das instituições e dos sujeitos. Além disso, é sugerido ampliar a participação da sociedade. Tendo em vista que sociedade civil não é homogênea, é necessário dizer a que agentes e grupos sociais se quer fortalecer e envolver nos processos formativos em Educação Ambiental. Silenciar e 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.

Por último, é objetivado “contribuir na estruturação de um Observatório em rede das Políticas Públicas de formação de Educadoras(es) Ambientais, através da articulação



permanente dos Coletivos Educadores”. Neste Observatório, melhor explicado posteriormente,

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, grifos meus).

A avaliação cabe, portanto, à sociedade civil, na figura dos Coletivos Educadores e não ao Estado, na figura do Órgão Gestor da PNEA. Isto é delicado à medida que não se tem certeza e garantia alguma quanto aos interesses que estão em jogo nestas auto-avaliações, pois como dissemos anteriormente, não há sequer explicitação de qual a natureza da sociedade civil que compõe estas organizações.

Na concepção político-pedagógica do ProFEA são apresentados alguns princípios e estratégias, praticamente todos insuficientemente conceituados ou problematizados no resto do documento, dentre os quais estão “Coletivos Educadores”, “Inter e transdisciplinaridade”, “Comunidades de Aprendizagem” e “Cardápio de Aprendizagem”. Essas propostas são abordadas mais à frente, indicando diálogos com a desescolarização da sociedade e relacionando-as a um movimento de deslegitimação da EA *na e da* escola.

Volto-me agora para a discussão sobre a tendência de uma educação ambiental desescolarizada. Conforme disse, essa adjetivação faz menção ao livro *Sociedade sem escolas*, publicado em 1971 e que teve grande repercussão no meio educacional. Apesar de datado, alguns aspectos podem ser levantados ainda atualmente, dada sua ocorrência na Educação Ambiental. Para mostrar os paralelos, selecionei alguns trechos de textos do livro *Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*, produzido pela DEA/MMA (Ferraro Júnior, 2005 e 2007) e que contém conceitos e propostas-chave utilizados na área.

Seu autor, Ivan Illich, defende que a sociedade deve e pode ser desescolarizada. Para ele não é possível uma educação universal por meio da escola, sendo mais factível se fosse tentada por outras instituições. Propõe como saída uma “*teia* educacional”, aumentando a oportunidade de cada um de transformar todo instante de sua vida num instante de aprendizado, de participação, de cuidado (Illich, 1973, p. 18). No texto sobre *Contextos de aprendizagem*, falando dos encontros e eventos mundiais, é dito que a EA “se inscreve na sociedade em movimentos tangenciais de aprendizagem, **para além da** escola, ganhando outros espaços culturais, de comunicação, e de informação” (Tristão e Fassarella, 2005, p. 92,

grifo meu). Como colocam Barreto *et alii* (2006, p. 40), nesse tipo de discurso há um deslocamento “de *não se aprende somente na escola para não se aprende na escola*”. As autoras de *Contextos de aprendizagem* falam de “uma educação plural, podendo até ser entendida como formalizada na escola, **mas** no ‘Encontro’, ela é **desejosa** na esquina, compenetrada no bairro, articulada com a cidade, **enamorada** de suas áreas verdes” (Tristão e Fassarella, p. 90, grifos meus). “Para além da escola” retira sua centralidade no processo educativo, transferindo esse papel para outras instituições. O emprego da conjunção adversativa “mas” traz implícita a ideia de que, se no “Encontro” a educação é desejosa, na escola isso não ocorre, sem que se explicita o que se entende por “desejosa”, “enamorada”, etc e o porquê da escola na sociedade capitalista atual não permitir isso.

Illich (1973, p. 31) defende firmemente a auto-aprendizagem, atribuindo à escola um “efeito anti-educacional sobre a sociedade”. O autor afirma ainda que a maioria das pessoas adquire a maior parte dos seus conhecimentos fora da escola e que, portanto, é uma ilusão pensar que a maioria do que se aprende é resultado do ensino na escola (ibidem, p. 37). Além disso, para ele, a maior parte da aprendizagem ocorre casualmente (ibidem, p. 38). Defende ainda que as pessoas, em qualquer época das suas vidas, possam escolher um tipo de instrução, financiada com recursos públicos (ibidem, p. 40). A proposta fica mais explícita quando ele fala em abrir o mercado para que as oportunidades de aprendizagem-treino possam ser vastamente multiplicadas, conjugando “o professor certo com o aluno certo quando bem motivado por um programa inteligente, sem o constrangimento de um currículo” (ibidem, p. 42).

A proposta de “Cardápio de Aprendizagem” em EA questiona “os programas de formação estruturados em ‘grades’ e ‘disciplinas’, [pois] têm a característica de engessar o processo de formação, considerando os educandos como uma mesma massa uniforme, com os mesmos desejos e mesmas lacunas”, sendo um “**prato único**, sem possibilidades de escolha” (Tonso, 2005, p. 52, grifo meu). A relação entre os mundos da gastronomia e da educação é explicitada (correspondência entre “ementa” e “cardápio”, em Portugal, e entre “saber” e “sabor”), mas a metáfora empregada não convence, uma vez que ignora que os conteúdos e arranjos curriculares na escola não são estáticos e expressam disputas concretas entre concepções de formação e no interior de cada disciplina, com movimentos repletos de recontextualizações, hibridizações e contradições (Bernstein, 1996). Além disso, 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. Podemos até ver na mesma lista um prato de frango à passarinho (ou uma porção de batatas fritas) e um de salmão (ou lagosta), mas isso não significa que todos tenhamos as mesmas condições de escolhê-los e nem que todos os pratos supram nossas carências nutricionais da mesma forma. Isto só reforça o quão pobre esta metáfora é, 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.

De acordo com Fairclough (2001a, p. 241), “as metáforas estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, e nossos sistemas de conhecimento e crença, de uma forma penetrante e fundamental”. Não é possível estabelecer um vínculo coerente nos níveis simbólico ou material entre alimentos e conhecimentos para além da etimologia e dos sinônimos destes termos em alguns locais. O emprego desta metáfora tem um sentido ideológico (ibidem, p. 289) de deslegitimar epistemologicamente os currículos. No entanto, isto é feito de modo incoerente ao se tentar uma “transferência metafórica” (ibidem, p. 256) de um vocábulo do contexto gastronômico para a ordem de discurso educacional.

Cada “elenco de atividades (...) que tem por objetivo proporcionar a formação (...) de Educadores Ambientais” (Tonso, 2005, p. 49) deve ser definido pelos integrantes dos Coletivos Educadores (ibidem, p. 51). É dito que partindo dos conceitos, metodologias e estratégias pedagógicas apresentadas, o “ProFEA constitui-se na base para as **construções participativas** de Projetos Políticos Pedagógicos, contextualizadas territorialmente pelos Coletivos Educadores” (Brasil, 2006a, p. 6, grifo meu) Ou seja, os professores não podem definir os conteúdos, as metodologias e as atividades, mas estes Coletivos podem. Aqui vemos explicitado o conceito de “parceria” adotado anteriormente no documento. Uma parceria entre quem vive, trabalha e conhece o cotidiano da escola e quem é alheio a esta realidade. Os Coletivos Educadores seriam 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”, dentre outras ações (Ferraro Júnior e Sorrentino, 2005, p. 59, grifos nossos). Os autores do ProFEA consideram a “formação de Coletivos Educadores uma das suas estratégias essenciais de

implementação” (Brasil, 2006a, p. 5). Note que a pretensão de eliminação das disputas e das assimetrias de poder é uma tendência desse discurso de democratização, dando a impressão de que todos convergem ou deveriam convergir na mesma direção, de modo positivo e com uma visão bastante idealizada da sociedade estruturada em classes. Não é apresentada a contradição entre o caráter público e o privado seja das instituições, dos interesses e das lógicas dos grupos que compõem os Coletivos Educadores, seja de suas instâncias e espaços de atuação. Quem compõe um Coletivo Educador, afinal? Nas palavras de seus formuladores (Ferraro Júnior e Sorrentino, 2005, p. 61):

O Coletivo pode ser constituído por educadores de diferentes instituições que desenvolvam ações formativas no campo da educação ambiental, da educação popular, da formação de professores, da extensão rural, da formação técnica socioambientalista, dentre os mais diferentes setores, nas Universidades, nas Secretarias de Educação, nas Secretarias de Meio Ambiente, nos NEAS do IBAMA, nas ONGs, nas Pastorais, nas Federações Sindicais, nas CIEAS, nas Redes de Educação Ambiental, nos Movimentos Sociais

Todas são apresentadas como possibilidades igualmente válidas. É como se a contradição público-privado fosse secundária e, portanto, pudesse ser superada e conciliada em prol de “um mundo melhor”. Essa proposta torna-se mais contraditória ainda quando se firma como política pública, inclusive com financiamento do Estado, ou seja, recursos públicos, para as ações desses Coletivos, que podem atender a interesses e entrar numa lógica privada. O eixo da discussão então deixa de ser a contradição entre o público e o privado e se desloca para questões éticas, das boas intenções, e de ter capacidade, habilidade e “competência” para executar tais ações. Estes discursos há algum tempo já foram apropriados pelo empresariado e pelas ONGs<sup>107</sup>. Isso esvazia a discussão política sobre a natureza das políticas públicas, o caráter classista e o papel do Estado. Além disso, “otimização” é um exemplo de comodificação do discurso, isto é, o processo de colonização de discursos pelo discurso relacionado à produção de mercadorias, *commodities* (Fairclough, 2001a, p. 255). Nada mais próprio da lógica privada.

Illich (1973, p. 47) propõe como alternativa à escola uma rede ou um sistema de serviços que dê a cada homem a mesma oportunidade de partilhar seus interesses com outros motivados pelos mesmos interesses, através de encontros educacionais, reuniões entre interessados em discutir um tema definido por eles mesmos. Ele próprio chama essa proposta de “instrução livre e competitiva” (ibidem, p. 42), de “educação liberal” (ibidem, p. 44). Esses encontros aproximam-se das “Comunidades Aprendentes”, “cada uma destas unidades de vida

---

<sup>107</sup> O desenvolvimento sustentável e a responsabilidade socioambiental são bons exemplos dessa estratégia.

e de destino”, “pares, grupos, equipes, instituições sociais de associação e partilha da vida. Lugares onde lado a lado do que se faz como objetivo principal do grupo (...) as pessoas estão também inter-trocando saberes entre elas. Estão *se* ensinando e aprendendo” (Brandão, 2005b, p. 87). Com uma definição tão vaga como essa, fica até difícil de saber onde terminam as semelhanças e as diferenças entre esse conceito e o de Coletivos Educadores e o da proposta de rede que propõe Illich. O que fica evidente é o esvaziamento da escola já que

a escola é o lugar social da *educação*. Esta é uma idéia correta, mas não inteiramente. A educação que vivemos na escola (...) é uma fração importante de nosso aprendizado, mas não a única. A educação escolar é um momento de um processo múltiplo, de vários rostos e vivido entre diferentes momentos (ibidem, p. 85, grifo do original).

Com isso, acaba-se caindo num relativismo, onde tudo seria igualmente válido, uma afirmação idealista e distante da sociedade desigual na qual vivemos hoje, que privatiza o que é público, inviabilizando a possibilidade de universalização com qualidade da educação enquanto direito social. Essa retirada do peso que a educação escolar tem sofrido está relacionada à defesa da Educação Permanente, cujos argumentos e críticas foram apresentados anteriormente. Ao mesmo tempo, esse movimento vem acompanhado da defesa do deslocamento para uma educação não-escolar a ser praticada por Coletivos Educadores. O problema não está na educação não-escolar, mas em como esta tem sido promovida. Com isso, a esfera pública das políticas sofre intervenções da esfera privada sem sequer haver esse debate e questionamento por parte dos educadores ambientais. A proposta de “oxigenar” a escola com ações promovidas por agentes externos à ela pressupõe a incapacidade dos professores e demais profissionais da escola em resolver os problemas que a mesma enfrenta. Não é analisada toda a conjuntura das políticas direcionadas à escola, a falta de investimentos públicos por parte do Estado, e todos os ataques os quais a escola vem sofrendo e que tem como consequência as dificuldades pelas quais passa a comunidade escolar com esse desmonte e essa requalificação do caráter público e da qualidade da escola pública.

Com este trabalho, foi possível identificar como a retirada da centralidade da escola tem sido materializada discursivamente no ProFEA, apoiado em alguns conceitos e propostas-chave que circulam na área. Sem ter a pretensão de esgotar essas discussões, esse é apenas o começo para que voltemos a atenção para *o quê e como* tem se feito Educação Ambiental nas escolas e no que consistem as políticas públicas de EA em curso. Apesar dos recortes e limites das análises feitas, a discussão que se abre é bem mais ampla e não pretendo esgotá-la.

É preciso ampliar e qualificar o debate, pois diversas e conflituosas concepções de educação ambiental, de escola, de políticas públicas, da relação público-privado, de Estado e

de sociedade civil estão em jogo, disputando espaço e construindo hegemonia (mesmo por aqueles que negam o conceito por meio de um discurso de pluralidade e co-existência, como se não houvesse relações de poder e disputa material na conformação das políticas públicas). Ao se reconhecer que a escola não é o único espaço educativo, sua centralidade continua política e epistemologicamente defensável e necessária por ser a instituição que, mesmo com todos os seus limites e contradições, democratiza e universaliza o acesso à educação como instrumento de luta para a emancipação social.

Assim, tomo uma declaração de Paulo Freire (1991), o educador mais citado nos trabalhos acadêmicos em EA, que defendeu a

(...) escola como um espaço de educação popular voltado para a formação social crítica e para a sociedade democrática. A escola aberta para que o povo participe coletivamente da construção de um novo saber que leve em conta suas necessidades e se torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria escola. Nesta perspectiva, a escola é também centro irradiador de cultura popular em permanente recriação e também espaço de organização política das classes populares. O trabalhador deve encontrar nesta escola um lugar de debates de idéias, soluções, reflexões onde sistematizando sua própria experiência encontrará meios de auto-emancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante.

A tendência a uma educação ambiental desescolarizada, seja por meio de sua entrada por agentes externos e estranhos à comunidade escolar, seja priorizando outros espaços educativos de cunho privado (não-públicos), permite evidenciar que o fulcro do debate é a questão do Estado educador, o qual abre espaço para esta perspectiva e leitura pós-moderna da Educação Ambiental, em que supostamente “tudo é válido” de forma igual e que, no fundo, desvaloriza a escola pública. Desta forma, ao esvaziar, requalificar ou negar os caracteres público, democrático, laico, popular, de resistência e transformação que também se apresentam no interior da escola pública, este Estado educador permite manejar as condições de implementação do padrão de acumulação do capital, por meio da construção de consensos e da (con)formação de um padrão de sociabilidade adequada às exigências do capital. Os questionamentos, as perspectivas, as disputas e as lutas a favor de uma transformação radical da estrutura social baseada na desigual apropriação dos recursos naturais e materiais, decorrentes da existência das classes sociais, são deixadas em último plano.

#### **4.2 Discursos sobre Estado e sociedade civil nas políticas públicas em EA**

Após ter situado o debate sobre alguns dos conceitos de Estado e de sociedade civil (no segundo capítulo) e colocar alguns pontos sobre as principais políticas públicas em EA

(no terceiro capítulo), foco agora na relação entre as concepções apontadas e as políticas públicas do campo. Pretendo identificar aqui algumas das diferentes concepções que estão em jogo e problematizá-las de acordo com a forma como entendem o papel do Estado ao promover tais políticas. Para apreender as concepções sobre o papel, as funções e competências atribuídas ao Estado, os documentos analisados aqui são a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), o decreto nº 4.281/02 que regulamenta a PNEA e alguns textos de autores do campo da Educação Ambiental. De modo complementar, analiso também o edital do Ministério do Meio Ambiente de fomento aos Coletivos Educadores, buscando compreender a noção de sociedade civil defendida nas parcerias estabelecidas entre Estado e sociedade civil.

Em primeiro lugar, é importante reconhecer que a existência de uma lei federal que institui a EA no Brasil (a PNEA) é um aspecto que representa um alto grau de institucionalização desta no país (Layrargues, 2009, p. 24). Os artigos 2º e 3º, que respectivamente, garantem o acesso a todos (deve “estar presente (...) em todos os níveis e modalidades de do processo educativo”) e o direito legal de reivindicá-la (“todos têm direito à educação ambiental”) apontam nessa direção de universalização de um direito social. A questão é: a quem cabe garantir e fazer cumprir esse direito? Como garantir o acesso de modo universal? Olhando para os artigos 3º e 7º da PNEA e para o 1º do seu decreto de regulamentação, vemos uma abrangência de instituições e setores sociais (escolas públicas e privadas, empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas, meios de comunicação de massa, universidades, órgãos do Sistema Nacional do Meio Ambiente, ONGs e sociedade como um todo) que devem “somar esforços a favor da educação ambiental” (ibidem). O artigo 3º trata, especificamente, das incumbências. Nos seis incisos, há menção explícita ao Estado apenas no primeiro (“poder público”), ao qual cabe “definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente”, cabendo **“à sociedade, como um todo, manter atenção permanente à formação de valores, atitudes e habilidades que propiciem a atuação individual e coletiva voltada para a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais”** (grifos meu). É interessante notar, por mais vaga que tenha sido sua incorporação na lei, a preocupação em atribuir responsabilidades tanto ao Estado quanto à sociedade civil. Entretanto, cabe justificar a ausência de recursos públicos para dar materialidade a essas políticas que são de responsabilidade do Estado. Isto se deve, em grande parte, ao veto que o poder executivo conferiu ao artigo 18 do projeto original da Política Nacional de Educação Ambiental. Este foi

o único artigo vetado e estipulava que “devem ser destinados a ações em educação ambiental, pelo menos vinte por cento dos recursos arrecadados em função da aplicação de multas decorrentes do descumprimento da legislação ambiental”. Se inserido na lei 9.795/99, esse artigo possibilitaria não apenas o direito da educação ambiental existir, mas, sobretudo, os meios desta existência (Layrargues, 2002b). Tal circunstância representou a perda da autonomia financeira e política, no que diz respeito à marginalização e à subordinação da educação ambiental a outros setores e interesses, como forma de conseguir recursos. Essa carência orçamentária é outro elemento que ajuda no enfraquecimento da educação ambiental na esfera pública estatal e na busca de projetos encampados por ONGs e empresas, em “parceria” ou não com o Estado.

Nos demais incisos do artigo 3º<sup>108</sup>, são mencionados órgãos e instituições públicas, cuja responsabilidade é do Estado, fora as instituições privadas, do âmbito da sociedade civil. Como vemos, no discurso, não há a explicitação da contradição entre o que é público e o privado, nem entre Estado e sociedade civil. Há um discurso de confluência de interesses, de sinergia, de parcerias em prol de um interesse comum.

Layrargues (2009, p. 25) alerta que, ao se criar um novo direito, deve-se criar um novo dever, sob pena da lei se tornar ineficaz por não conter as condições propícias para sua implementação. Indo além, o autor chama a atenção de que “incumbir, conforme expresso no artigo 3º, significa confiar, delegar, encarregar, submeter ou conferir a outro uma determinada responsabilidade, mas não o obriga como um dever. A noção de obrigatoriedade não é explícita no verbo incumbir”. Nesse caso, acaba-se caindo em um voluntarismo. Do contrário, qual a força coercitiva da lei, já que não há menção à omissão de responsabilidade de garantia do acesso à EA na PNEA, nem são citadas sanções ou medidas punitivas para o descumprimento da lei? Além disso, a quem cabe esse dever de dar condições para que as ações de EA possam ser desenvolvidas? O texto da PNEA responsabiliza toda a sociedade, mas há uma grande incógnita quanto à cobrança das responsabilidades do Órgão Gestor, a instância criada para representar o Estado (por meio de representantes do Ministério do Meio Ambiente e do Ministério da Educação). O que se evidencia aqui é uma desresponsabilização do Estado, transferindo esta responsabilidade para a sociedade civil. Uma sociedade civil harmonicamente idealizada, sem distinções de classes e de interesses particulares.

---

<sup>108</sup> No segundo, são mencionadas as instituições educativas (públicas e privadas); no terceiro, faz-se referência aos órgãos do SISNAMA; no quarto, aos meios de comunicação de massa; no quinto, às empresas, entidades de classe e instituições públicas e privadas; no sexto, à sociedade como um todo.



Nesse tipo de análise, cabem outras questões para uma melhor compreensão da “arquitetura do poder” na PNEA: a quem compete não apenas a execução das ações educativas “na ponta” (artigos 3º e 7º da lei e 1º do decreto), mas as tarefas de coordenação, formulação, normatização, avaliação, financiamento, formação profissional, assessoramento, execução, fiscalização, controle social e, especialmente, de decisão dos respectivos programas, planos, diretrizes, recursos, indicadores, entre outros, das políticas públicas de Educação Ambiental (ibidem, p.28)? O artigo 14 da PNEA, inserido no capítulo que trata da execução desta política, introduz a figura do Órgão Gestor (OG), dirigido pelos ministros do Meio Ambiente e da Educação, o qual só ganha materialidade no artigo 2º do decreto nº 4.281/02. Ao Órgão Gestor cabe coordenar a política (art. 2º do decreto), mediante a indicação de representantes responsáveis pelas questões de EA em cada ministério (§ 1º), com suporte técnico e administrativo das secretarias executivas dos dois ministérios (§ 2º), cabendo aos dirigentes a decisão, direção e coordenação das atividades do mesmo, consultando, quando necessário, o Comitê Assessor. Suas competências, entre outras, incluem avaliar e intermediar programas e projetos de EA, supervisionando o emprego de recursos públicos e privados (inciso I), apoiar o processo de implementação e avaliação da PNEA (inciso III), sistematizar e divulgar as diretrizes nacionais definidas, garantindo o processo participativo (inciso IV), 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 (inciso V, grifos meus).

Como se vê com clareza, mais do que não haver sido explicitada no texto a contradição entre o público e o privado, há um sentido de “parceria”. Este, como qualquer discurso, não é atemporal, tendo sido formulado e ganhado materialidade no período em que estava em curso a reforma do Estado no Brasil. Além disso, é interessante observar que os agentes sociais que ocuparam os principais postos do Órgão Gestor da PNEA a partir de sua implementação, Marcos Sorrentino e Rachel Trajber, tiveram suas trajetórias intimamente ligadas a uma ONG, o Instituto Ecoar para a Cidadania. Isto ajuda a compreender a hegemonia da concepção de parceria público-privado, em um contexto de precário financiamento público para a EA (lembrando do veto ao artigo 18 da PNEA). Partindo das contribuições gramscianas, percebe-se que tal Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP)<sup>109</sup> tem funcionado como importante aparelho privado de hegemonia, a partir da inserção de intelectuais orgânicos<sup>110</sup> originários da mesma no aparelho de Estado.

---

<sup>109</sup> Segundo autodeclaração: “O Instituto Ecoar é uma organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP), sem fins lucrativos, que atua com educação ambiental para sustentabilidade, mudanças climáticas,

Com relação à composição do Comitê Assessor do Órgão Gestor (art. 4º do decreto), composto por treze representantes de órgãos, entidades e setores sociais, sendo um de cada, chama a atenção para a reduzida representatividade por parte da “sociedade civil popular” (sobretudo, os movimentos sociais de cunho popular, tais como a Via Campesina, MST, MAB, etc – sem assento; e os sindicatos, com direito a apenas um representante), em detrimento de representantes de outras entidades privadas como a OAB, a ABI e a SBPC, não necessariamente vinculadas às questões ambientais, de representante do setor produtivo patronal (vindo das Confederações Nacionais da Indústria, do Comércio ou da Agricultura), de representantes de conselhos e comissões (CIEAs, CONAMA e CNE) e de representantes de uma associação civil de direito privado (Associação Brasileira de Entidades Estaduais de Meio Ambiente) e uma associação civil sem fins lucrativos (União dos Dirigentes Municipais de Educação). O distanciamento da EA das classes populares acaba sendo legitimado na composição do Comitê Assessor, o qual reúne representantes da sociedade civil.

Em um artigo do ex-diretor de Educação Ambiental pelo Ministério do Meio Ambiente, Sorrentino *et al* (2005, p. 285), o Estado é tido como parceiro da sociedade civil “no processo de transformação do *status quo*” (grifos meus), sendo identificado, a partir de formulações de Boaventura de Souza Santos, como um “novíssimo movimento social”. Tomando como referência as concepções gramscianas de Estado e sociedade civil, tais formulações apresentadas são bastante problemáticas. O Estado, em sua aparência, é universalista, mas sua essência é o particularismo, à medida que está atravessado e é regido por interesses de determinadas classes sociais, no contexto da luta de classes, e assim, organiza as formas de exploração e expropriação do trabalho. Tomá-lo como parceiro da sociedade civil é fazer uma análise que em um primeiro momento opõe Estado e sociedade civil, para então ser possível romper com tal oposição e caminhar na mesma direção. Tal oposição é frágil, na medida em que é feita a leitura de que o Estado é repressor e, em oposição, a sociedade civil é o espaço da redenção. Não se pode falar em sociedade civil enquanto categoria única sem se indicar e aprofundar sobre o caráter heterogêneo e conflituoso de sua constituição.

---

programas e projetos de florestas, recursos hídricos, cidadania e desenvolvimento local sustentável. Nossa missão é contribuir para a construção de sociedades sustentáveis.” Fonte:

[http://www.ecoar.org.br/website/quem\\_somos.asp](http://www.ecoar.org.br/website/quem_somos.asp) Acesso em 20 de janeiro de 2011.

<sup>110</sup> Outra formulação gramsciana que indica aqueles que têm um papel organizativo na sociedade, sendo fundamentais na construção da hegemonia. O intelectual orgânico, em sintonia com a emergência de uma classe social determinante no modo de produção, procura dar coesão e consciência a essa classe, também nos planos político e social.

Mais à frente, os autores indicam que “à educação ambiental cumpre, portanto, contribuir com o processo dialético Estado-sociedade civil que possibilite uma definição das políticas públicas a partir do diálogo” (ibidem, grifos meus). Cabe questionar: qual processo dialético é este? No que ele se baseia? Não é possível haver diálogo entre sujeitos e grupos sociais desiguais sem que haja tensionamentos e conflitos de interesse. Afinal, o papel do Estado é abrir espaço para que os diferentes dialoguem ou vai na direção de mediar tais conflitos, compreendendo não como um diálogo que pressupõe igualdade, mas a explicitação das desigualdades e o estabelecimento de sujeitos prioritários dessas políticas? A leitura que os autores fazem da sociedade civil é a partir de Gramsci, mas atravessado pela releitura de Bobbio<sup>111</sup>, que supervaloriza a sociedade civil, fazendo uma leitura abstrata e monista, na medida em que não revela as tensões no interior dessa sociedade civil, chegando inclusive a colocar que “em seu âmbito nasce a idéia de uma nova ordem e de novos valores que implicam uma nova estrutura, um novo Estado” (Sorrentino *et al*, 2005, p. 287). Prosseguindo, falam de um paradoxo vivido pelo Estado ao representar uma “tese senescente” (referindo-se às classes dominantes, talvez) e também congregar “atores e setores (...) que tendem a aliar-se à sociedade civil na transformação cultural e social e na função de estimular a transformação do próprio Estado nessas novas direções”. O chamado paradoxo não é um paradoxo se tivermos em mente o conceito gramsciano de Estado ou então o entendimento de que vivemos em uma sociedade de classes. Aliás, nessa passagem fica patente uma leitura idealizada de sociedade civil como impulsionadora de transformações na sociedade. É importante retomar a compreensão de que a sociedade civil é constituída por classes antagônicas para relativizar e problematizar esse papel transformador que vem sendo atribuído a ela. Não é de interesse de todas as classes transformar os meios e as relações de produção, bem como, nem todas estão juntas na conservação do modo de produção capitalista. Há tensões que não podem ser escondidas sob a denominação de uma sociedade civil monolítica.

Outra discussão central levantada é sobre a pluralidade e a igualdade, que não chega a ser aprofundada. Apenas é levantada a importância de se conciliar estes princípios e das políticas serem direcionadas no sentido de favorecer a pluralidade e a igualdade social e política (ibidem, p. 288). É feito um resgate histórico do conceito grego de política<sup>112</sup>,

---

<sup>111</sup> Para Bobbio, a sociedade civil é “o momento ativo e positivo do desenvolvimento histórico”, o local de construção de hegemonia cultural e política de um bloco social, de interpretação e ação dos sujeitos coletivos sobre uma dada estrutura socioeconômica (Loureiro, 2005c, p. 80).

<sup>112</sup> Vindo da Grécia Antiga, na qual denominava-se *polis* o muro que separava a cidade e o campo e, posteriormente, passou a designar tudo que estava no interior dos limites desse muro.

entendida como limite, para então disparar que a política não se trata de uma regulação *sobre* a sociedade, mas uma regulação *dialética sociedade-Estado* que favoreça a pluralidade e a igualdade social e política (grifos meus). Não surpreende essa arquitetada oposição entre igualdade e pluralidade ou diversidade. Essa dicotomia é fruto do poder da ideologia neoliberal, que faz com que deixemos de lado o desejo da igualdade e nos contentemos com a defesa da diversidade cultural e livre manifestação individual (Loureiro, 2008b, p. 7). É necessário superarmos esse falso antagonismo e, como aponta Loureiro (2006, p. 67), vislumbrarmos que a diversidade vem no mesmo movimento da luta pela igualdade, pois estas são complementares na emancipação.

A concepção de política pública adotada diz respeito ao “conjunto de procedimentos formais e informais que expressam a relação de poder e se destina à *resolução pacífica de conflitos*, assim como à construção e ao aprimoramento do *bem comum*” (Sorrentino *et al*, 2005, p. 289, grifos meus). 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. Não adianta colocarmos um sem-terra para conversar e expor seus argumentos para um latifundiário, pois este não irá ceder. Pode até concordar com seus argumentos, entender seu ponto de vista, mas não abrirá mão da propriedade privada que possui. Com isso, cai por terra também a noção de bem comum, como uma formulação descolada da realidade, pois o que é bom para uns, pode não ser para outros, não havendo, portanto, consenso quanto a isso.

A compreensão de que tudo se trata de uma questão de negociação dos conflitos a partir do diálogo tem fundamentação teórica no conceito de ação comunicativa, formulado por Habermas. Segundo este, o processo argumentativo possui considerável potencial emancipatório, fazendo prevalecer “a força do melhor argumento”, capaz de proporcionar as melhores justificativas, racionalmente fundamentadas. Essa nova racionalidade que ele busca defender, a da ação comunicativa, envolve o estabelecimento de acordos intersubjetivos quanto às condições ideais para o entendimento mútuo, essencial para um processo comunicativo que se pretenda livre e autônomo (Tavolaro, 2005). Habermas retira a centralidade do trabalho, enquanto categoria fundante do homem como ser social (concepção marxiana e retomada por Lukács), atribuindo um papel determinante à esfera comunicativa, configurando uma dualidade trabalho-linguagem. É necessário entender o trabalho enquanto posição teleológica primária, que tem um estatuto ontológico fundante e a linguagem como posição teleológica secundária, no sentido que coloca Lukács:

(...) o fato de que o trabalho continue a ser o momento predominante não suprime o caráter permanente dessa interação, mas, ao contrário, a fortalece e a intensifica. É consequência necessária disso que no interior de um complexo desse tipo deve existir uma influência contínua do trabalho sobre a linguagem e o pensamento conceitual, e vice-versa (Lukács, 1980 *apud* Antunes, 1999)

Posição semelhante apresenta Fairclough (2001, p. 93), ao considerar que a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas.

Se por um lado, indicou-se as fragilidades da concepção de Estado hegemônica na EA, ilustrada pelos exemplos indicados no artigo de Sorrentino *et al* (2005), cabe fazer o mesmo com o conceito de sociedade civil, já que esta é sugerida como alternativa ao Estado dito burocrático e autoritário. Uma das políticas públicas que foi desenvolvida nesse sentido, nos últimos anos, e que pode ajudar na compreensão de como é a apreensão hegemônica do conceito de sociedade civil é a dos Coletivos Educadores.

No edital do Ministério do Meio Ambiente de fomento a esses Coletivos Educadores, aparece a defesa à política do Órgão Gestor sob a ótica do contratualismo:

trata-se do Estado como grande regente, estimulador e regulador de parcerias entre níveis de Estado, organizações da Sociedade Civil e organizações privadas com o objetivo de alcançar seus fins públicos (Brasil, 2006b, p. 6).

Nesse caso particular, os formuladores dessa política a avaliam positivamente no sentido de traçar *parcerias entre níveis de Estado, organizações da Sociedade Civil e organizações privadas com o objetivo de alcançar seus fins públicos* (ibidem, grifos meus). Indo mais além, o documento trata de outro princípio que rege essa política dos Coletivos Educadores, o da subsidiariedade, assim definido:

a solução do problemas da sociedade deve se dar no nível mais descentralizado possível, onde hajam agentes públicos e privados *competentes*, o mais próximo possível da questão. Os níveis mais distantes do Estado agem subsidiariamente conforme a necessidade manifestada pelos agentes descentralizados, configurando o que Castells (1999) denominou de Estado em Rede (Brasil, 2006b, p. 6, grifo meu).

A questão, como se vê, trata-se de descentralizar ao máximo, como se a centralização administrativa fosse a raiz de todos os males e a negação dessa estrutura a garantia da superação dos problemas. A descentralização é uma das estratégias formuladas por Bresser Pereira na reforma gerencial do Estado brasileiro, significando a transferência para o setor privado de serviços auxiliares ou de apoio. Além disso, é explicitada uma preocupação em encontrar agentes públicos e privados que sejam competentes, talvez culpando a

incompetência administrativa e assim tratando a questão de modo meramente técnico e supostamente neutro. É um discurso claramente inserido na estratégia da reforma gerencial do Estado, que critica a administração pública por conta da burocracia, propondo uma lógica gerencial, própria do mercado.

A definição de Coletivo Educador como a “união de pessoas que trazem o apoio de suas instituições para um processo de atuação educacional em um território” (Ferraro Júnior & Sorrentino, 2005), além de bastante genérica e abstrata, é por demais romântica. As palavras “união” e “apoio” trazem a ideia de se tratarem de grupos coesos, que apresentem identidades bem definidas, o que nem sempre condiz com a realidade encontrada, visto que, apesar do programa Coletivos Educadores ter sido idealizado em 2004 (Rodin *et al*, 2007, p. 1), a grande maioria dos Coletivos se formaram somente após a publicação do edital do Ministério do Meio Ambiente<sup>113</sup>, o qual previa financiamento público para tais grupos.

Ainda dentro do debate conceitual sobre os Coletivos Educadores, Ferraro Júnior e Sorrentino (2005) indicam o Coletivo Educador como um “espaço tão útil quanto belo”. Belo no sentido de possibilitar vivenciar imediatamente sonhos para o mundo, partilhados em “buscas que transcendem” esses e essas educadoras. É uma visão bastante idealista do mundo, pois não está calcada na materialidade da vida e das relações sociais. Por sua vez, a dimensão do útil trata de “superar lacunas e dificuldades e potencializar as qualidades e capacidades de cada instituição, de cada pessoa, para possibilitar processos de educação ambiental permanentes, articulados, continuados e voltados a totalidade de habitantes de um determinado território”. Em momento algum são explicitadas tais lacunas e dificuldades ou exemplificadas as qualidades e capacidades que se pretende valorizar. Mais uma vez, o discurso é bastante amplo e vago, não sendo feita uma análise mais aprofundada e com embasamento teórico que fundamente tais interpretações. Como já foi dito, quanto maior a amplitude do discurso, maiores serão suas possibilidades de validação. Portanto, não aprofundar, sob pena de especificar e restringir, faz parte do jogo de consolidação da hegemonia.

Ao tratar da composição desses Coletivos, vê-se que podem ser constituídos por “educadores de diferentes instituições que desenvolvam ações formativas no campo da educação ambiental”, silenciando-se os diferentes projetos educativos vinculados às posições ideológicas antagônicas, pois todos são possíveis e, por meio dessa formulação, estariam apontando na mesma direção. Mais à frente, dentre os setores que podem vir a compor esses

---

<sup>113</sup> Segundo Rodin *et al* (2007, p. 4), a partir do edital FNMA/2005 foram constituídos 22 Coletivos Educadores e foram mapeados mais 118 potenciais Coletivos pela Chamada Pública/2006 em todos os estados do país.

coletivos, encontram-se as universidades, Secretarias de Educação e Meio Ambiente, Núcleos de Educação Ambiental do IBAMA, ONGs, pastorais, federações sindicais, movimentos sociais, enfim, sem distinção entre a natureza pública-estatal ou privada de cada um desses setores. Isso demonstra uma falta de clareza quanto ao conceito de sociedade civil, ao misturar sem distinção alguma, as esferas pública e privada. Por sua vez, tal confusão conceitual cumpre um papel ideológico ao transferir uma responsabilidade que cabe às instituições públicas para a esfera privada, notadamente para as ONGs e empresas, que constituem percentual significativo dos Coletivos Educadores. Por mais que pareça um paradoxo, as Organizações Não-Governamentais revelam “não a força da sociedade civil senão o contrário: sua fragilidade em garantir os compromissos assumidos pelo Estado Nacional” (Porto-Gonçalves, 2001 *apud* Waldman, 2007, p. 7).

Explicitando ainda mais o lugar das ONGs nas políticas públicas em EA, cabe destacar que no ProFEA<sup>114</sup>, chega a ser feita menção direta ao trabalho desenvolvido por uma dessas. No caso (e não por acaso), tal OSCIP, o Instituto Ecoar para a Cidadania, foi fundada pelos até então responsáveis pela coordenação da EA nos Ministérios do Meio Ambiente e da Educação. Não entrando no mérito do trabalho desenvolvido, Reigota (2006, p. 23) pergunta até que ponto esse tipo de referência em documentos públicos é pertinente e eticamente válido. Fora isso, ele também aponta que trata-se de um exemplo do argumento do aparelhamento e da transformação de algumas ONGs em organizações governistas. O mesmo autor conta que ouviu-se, repetidas vezes, no meio dos educadores ambientais e ambientalistas, que o Ministério do Meio Ambiente estava sendo eficiente, apoiando projetos de ONGs e que, por tal razão, não podiam ser feitas críticas ao governo, nem à ministra Marina Silva, ou ainda, que ao fazer tais críticas estaria se favorecendo a direita (*ibidem*, p. 2). Em um dado momento, militantes, intelectuais, professores e pesquisadores se apoderaram ou se avizinharam do aparelho de Estado. Tais educadores ambientais que passaram a ocupar tais cargos nos Ministérios, optaram, dessa forma, pela militância política pacífica e argumentativa, além de investirem em um pragmatismo do poder passageiro e nos benefícios do capital simbólico oferecido pelo aparelho do Estado (*ibidem*, p. 3).

A discussão poderia ser mais aprofundada, mas este não é o objetivo nesse momento. Nestas análises, foi possível identificar algumas das conceituações de Estado e de sociedade

---

<sup>114</sup> “As oficinas de Futuro e os processos participativos de construção de Agendas XXI do Pedago, desenvolvidas pelo Instituto Ecoar para a Cidadania, junto à Prefeitura Municipal de São Paulo, a USP e outros parceiros, no final dos anos 90 e hoje completamente utilizados no campo da educação ambiental e da Agenda XXI Local, podem ser utilizados como técnicas de estímulo à participação e de visualização das prioridades daquelas pessoas” (Brasil, 2006a, p. 45).

civil que têm circulado entre educadores ambientais e que parecem problemáticos por apresentarem dualidades e maniqueísmos que não dão conta da dinâmica complexa que constitui e atravessa ambas esferas. É necessário enfrentar tais fragilidades conceituais, no sentido da superação da falsa dualidade Estado-sociedade civil, tão nociva no contexto das políticas públicas de educação, em especial, na EA.

Além disso, é necessário assumir que há projetos em disputa inclusive dentro da Educação Ambiental. Isso não é uma questão de cunho pessoal ou de vaidades, mas sim da expressão de concepções e materialidades distintas. Dentro do campo da EA, há diferentes matrizes teórico-políticas e ideológicas, algumas compatíveis e outras antagônicas na medida em que vislumbram com projetos de sociedade que visam manter ou superar o modelo capitalista.

### **4.3 Discurso sobre a crise nas políticas federais de Educação Ambiental**

Nesta parte, dispus-me a analisar os discursos sobre a crise, presentes nas políticas públicas federais de Educação Ambiental (EA), a partir dos textos destas políticas e demais produções na área que estejam em consonância com o discurso hegemônico do campo da Educação Ambiental presente nelas. A análise concentra-se, em especial, no Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) por este tratar, explicitamente, da temática em suas justificativas e antecedentes. Busco responder algumas questões por meio destas análises do discurso. No que consiste a concepção de crise assumida e que orienta as ações destas políticas? Trata-se de uma crise meramente ambiental, passível de ser contornada nos limites do capitalismo, ou de uma crise estrutural do capitalismo que apresenta uma dimensão ambiental? Em que medida este discurso se articula aos discursos sobre o Estado e sobre a sociedade civil também presentes nestas políticas?

Entendo a centralidade deste debate sobre a natureza das políticas públicas de EA como fundamental para avaliar suas possibilidades e seu potencial crítico-transformador de confrontar e superar o modelo societário capitalista, apontando na direção de uma sociedade mais justa e igualitária. O diagnóstico e as ações propostas por estas políticas estão em consonância com quais projetos políticos, dialogam com as demandas e concepções de quais grupos sociais e apontam em qual direção? Reconhecendo seus evidentes limites e os enormes desafios pela frente, é neste sentido que esta investigação pretende contribuir.

De antemão, é importante fazer uma ressalva. O ProNEA não trata explicitamente desse debate sobre a crise, mesmo nos tópicos dedicados às suas justificativas e aos seus



antecedentes. Possivelmente, seus formuladores consideraram que não caberia fazer tal discussão e/ou inserí-la no texto do Programa. As razões para tal não vêm ao caso. Temos de trabalhar com o que encontramos no material. E, apesar de explicitamente não haver menção direta às diferentes perspectivas de compreensão sobre a crise, existem elementos no texto e nas práticas discursiva<sup>115</sup> e social que permitem acessar alguns aspectos ideológicos sobre a noção de crise assumida nesse texto e em outros materiais que dialogam intertextualmente com o discurso do ProNEA. Considerando a dimensão ideológica inerente à linguagem e aos textos, torna-se possível tal investigação. Sendo assim, embora haja limites, podemos acessar traços e pistas dos processos e das estruturas ideológicas, passíveis de serem detectados na “superfície” dos textos (Fairclough, 2001a).

Não surpreende que não seja assumida uma concepção sobre a crise, sob qualquer alegação (inclusive de que não cabe falar disto em um Programa, priorizando-se então outras questões) até porque isto faz parte de uma poderosa estratégia de estabelecimento de um consenso, embora raso, de que há uma crise ambiental. Tal estratégia de “fabricação de consenso” (Chomsky e Herman, 1994) faz parte de uma estratégia mais ampla de consolidação da hegemonia. Alguns vêm nomeando tal estratégia de “nova pedagogia da hegemonia” (Neves, 2005; Neves, 2010).

Para analisar o discurso hegemônico que está presente nas políticas públicas do campo da EA sobre a crise, recorri ao Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) por este fornecer alguns subsídios, em seus antecedentes e justificativas, para compreendermos de qual crise se fala, bem como por se tratar de um documento de referência para a formulação de Programas Estaduais e Municipais de Educação Ambiental em todo o país.

Procurei utilizar algumas questões gerais para orientar as análises dos antecedentes e justificativas presentes no texto do ProNEA. Com relação aos antecedentes, quais são os marcos históricos apresentados no documento? Apenas os da constituição histórica da Educação Ambiental? Os dos problemas ambientais? Onde começam e/ou se intensificam? Com relação às justificativas, elas justificam o quê? São convincentes, coerentes e o texto apresenta coesão interna?

Primeiramente, cabe analisar o tópico referente às justificativas do ProNEA (Brasil, 2005, pp. 17-19). Esse trecho começa lembrando que

os últimos 40 anos foram pródigos em encontros, conferências, seminários, tratados e convenções voltados à temática ambiental e, **no entanto**, nunca se comprometeu tanto a capacidade de manutenção da vida, o que indica a necessidade de ações

---

<sup>115</sup> Envolve os processos de produção, distribuição e consumo textual.

educacionais que contribuam para a construção de **sociedades sustentáveis** (Brasil, 2005, p. 17, grifos meus).

Como vemos (e isto se confirma posteriormente nos antecedentes), o marco temporal inicial adotado são as décadas de 1960 e 1970, quando começaram a ser realizadas grandes conferências internacionais e nacionais e o debate sobre os problemas ambientais tornou-se público e pauta das agendas dos governos. A locução conjuntiva adversativa “no entanto” indica uma contradição entre a ocorrência desses encontros e a degradação ambiental e nas condições de vida, o que mostra que os formuladores do ProNEA fazem uma correlação, *a priori* positiva, entre a existência das conferências e a resolução dos problemas ambientais e que essa expectativa foi frustrada. Não é possível saber se a expectativa frustrada se deu por conta do número de eventos aquém do esperado, por conta dos resultados e deliberações dos mesmos ou do não cumprimento destas deliberações posteriormente.

Apontam ainda para que a educação assuma um papel mais decisivo na construção de “sociedades sustentáveis”. Isto, por um lado, reconhece que a formação da consciência depende dos processos educativos, mas, por outro, pode estar atribuindo um caráter redentor à educação, ignorando que as mudanças de valores e de comportamentos não são determinadas unicamente pela mudança de consciência de cada indivíduo já que muitas destas não são escolhas livremente feitas pelos indivíduos e sim dependem das condições sociais em que se dão tais escolhas. Portanto, não é uma questão meramente individual ou ética, mas fortemente determinada pela posição social onde se encontra cada indivíduo dentro de uma sociedade de classes.

Além disso, nesse trecho (e em outros ao longo do documento), é possível notar uma forte tendência no texto à adjetivações auto-evidentes, genéricas e aparentemente consensuais (no caso, “sociedades sustentáveis”) que acabam construindo consensos em torno dos termos, expressões e enunciados utilizados, levando a uma abertura dos sentidos. Neste caso, o que se entende por sociedades sustentáveis? É fundamental que se explicitate até porque o termo “sustentabilidade” vem sendo apropriado tanto por aqueles que vislumbram com modos de vida que se chocam diretamente com o capitalista, quanto por aqueles que pensam ser possível adaptar o capitalismo às exigências da sustentabilidade ambiental. Chama a atenção também a expressão ser adotada no plural, o que sugere que se pretende construir mais de uma sociedade sustentável. O que difere e o que unifica estas sociedades sustentáveis, no entanto, não é abordado. Corre-se o risco, como dito anteriormente, de, ao ampliar os sentidos de “sustentável”, colocar do mesmo lado supostas perspectivas de sustentabilidade que, ou

não o sejam de fato sustentáveis, ou sejam antagônicas. Para não deixar dúvidas quanto à finalidade de ter sido utilizada no plural, caberia um esclarecimento.

Em seguida, o documento afirma que “no Brasil, a ameaça à biodiversidade está presente em todos os biomas, em decorrência, **principalmente**, do **desenvolvimento desordenado de atividades produtivas**” (ibidem), citando como alguns dos seus efeitos a degradação do solo, a poluição atmosférica e a contaminação dos recursos hídricos, além do depósito a céu aberto de resíduos sólidos, em lixões, na maioria dos centros urbanos. Por esse entendimento, a causa principal da ameaça à biodiversidade seria o modelo de desenvolvimento desenfreado, que cresce sem ordenamento, sem planejamento, sem ser sustentável tanto do ponto de vista das questões ambientais, quanto em seu lado econômico, social e político. Ao que parece, embora não explicitamente, esse discurso de desenvolvimento ordenado difere dos discursos anti-desenvolvimentismo e anti-industrialismo, que se tornaram hegemônicos no movimento ambientalista desde os anos 1960 e 1970, e estaria sugerindo aqui que haja um desenvolvimento sustentável, embora este venha sendo bastante questionado por alguns educadores ambientais.

O texto prossegue, apontando que

Associa-se a isso um quadro de **exclusão social** e elevado nível de pobreza da população. Muitas pessoas vivem em áreas de risco, como encostas, margens de rios e periferias industriais. É preciso também considerar que uma significativa parcela dos brasileiros tem uma percepção ‘naturalizada’ do **meio ambiente**, **excluindo homens**, mulheres, cidades e favelas **desse conceito** (ibidem, grifos meus).

É um avanço assumir que a questão dos impactos ambientais está associada aos problemas sociais. Entretanto, é fundamental compreendermos de que maneira se entende a questão e os problemas sociais. Nesse sentido, é interessante notar as duas utilizações que são feitas da noção de exclusão.

Em um primeiro momento, recorre-se à compreensão, bastante difundida, de que há um processo de exclusão social de uma parte da população, que vive à margem da sociedade. Este é um conceito extremamente polêmico, largamente utilizado, e que apresenta problemas e limites nem sempre reconhecidos. Considero inapropriada a categoria sociológica exclusão, a qual forma um par dialético com a de inclusão, já que os problemas causadores desta suposta exclusão (sobretudo o desemprego e a pobreza, mas também a desescolarização) não são anomalias dentro do sistema capitalista, mas estruturais. Dito de outro modo, a despeito de todo o discurso a favor da “inclusão social”, não são possibilidades reais o pleno emprego e a erradicação da pobreza no modo de produção capitalista, visto que é uma necessidade

deste gerar um exército industrial de reserva dos trabalhadores, isto é, estruturalmente, no capitalismo, sempre haverá um sem-número de desempregados, com baixa qualificação profissional e escolar disponíveis para serem explorados de acordo com as necessidades variáveis da expansão do capital. Assim, os “excluídos” estão inseridos na dinâmica social, mesmo que de forma precarizada, sendo indispensáveis dentro deste modo de produção. Um outro grupo social que poderia ser considerado o de “excluídos” seria o lumpemproletariado<sup>116</sup>, que não faz parte do exército industrial de reserva, sendo o mais baixo estrato da sociedade que já não consegue mais se integrar à vida social e ao mundo do trabalho. Tendo em vista o uso que é feito do conceito de “excluídos”, este não corresponde ao lumpemproletariado, tendo mais relação com os desempregados temporários, aqueles que não tiveram acesso à escola ou o tiveram de modo incompleto e precário e, fundamentalmente, os pobres. Mas, conforme brevemente sustentei, a categoria exclusão é bastante contestável para apreender a dinâmica social no capitalismo.

Em um segundo momento, é atentado no texto para a separação homem-natureza que costuma ser feita dentro do conceito de meio ambiente hegemonicamente difundido. De fato, isto ocorre, mas é importante, acima de tudo, compreender como isto é produzido dentro de nossa sociedade. Acredito que a noção de falha metabólica, desenvolvida por Marx e que apresentei anteriormente, logo no início da dissertação, ajuda bastante nesse sentido. Somente compreendendo o movimento de estranhamento do homem como parte da natureza dentro de um dado momento histórico, determinado por certos tipos de relações sociais e usos da natureza é que podemos encontrar mecanismos para superar tal separação.

Quanto ao papel/lugar da Educação Ambiental para/no o enfrentamento da problemática socioambiental, segundo o texto do ProNEA, há necessidade de uma “articulação coordenada entre todos os tipos de intervenção ambiental direta, incluindo neste contexto as ações de educação ambiental” (ibidem). O documento não apresenta as funções e tarefas que cabem às “medidas políticas, jurídicas, técnico-científicas, institucionais e econômicas voltadas à proteção, recuperação e melhoria socioambiental, [bem como às] atividades no âmbito educativo” (ibidem, pp. 17-18), o que seria oportuno com vistas a traçar metas em diferentes instâncias, espaços e âmbitos para enfrentar os problemas socioambientais de modo integrado. Além disso, do jeito que está posto, fica a impressão de, novamente, estar sendo atribuído à educação ambiental um caráter redentor e capaz de

---

<sup>116</sup> Em grande medida, corresponde, nos dias atuais, a muitas das pessoas em situação de rua (“moradores de rua”), mendigos, delinquentes, prostitutas, pívetes, pessoas sem perspectivas ou que tem uma imensa dificuldade de inserção no mundo do trabalho, mesmo de modo precarizado.

promover mudanças significativas na estrutura social, juntamente com as outras medidas. Não é posta a necessidade de superação do modo de organização da sociedade em classes, ainda que em um período de tempo maior.

O texto continua, afirmando que “diante da constatação da necessidade de edificação dos pilares das sociedades sustentáveis, os sistemas sociais **atualizam-se** para incorporar a dimensão ambiental em suas respectivas especificidades” (ibidem, p. 18, grifo meu). Aqui é pressuposto que a dimensão ambiental é, intrinsecamente, ou seja, por si só, algo novo que “atualiza” os sistemas sociais, anteriormente velhos, ultrapassados. Além disso, o uso da voz reflexiva contribui para mudar os agentes que realizam a ação de atualizar os sistemas sociais, deslocando essa ação para “os sistemas sociais” que, então, realizariam e sofreriam a ação de atualizar. Este efeito de sentido é mantido nas orações seguintes, agora de modo mais específico e dedutivo (do geral “os sistemas sociais” para os casos particulares):

Assim, o sistema jurídico cria um “direito ambiental”, o sistema científico desenvolve uma “ciência complexa”, o sistema tecnológico cria uma “tecnologia ecoeficiente”, o sistema econômico potencializa uma “economia ecológica”, o sistema político oferece uma “política verde” e o sistema educativo fornece uma “educação ambiental” (ibidem).

Para além do efeito demonstrado anteriormente de ocultação do agenciamento humano, essa forma de construir orações resulta também no silenciamento das vozes dissonantes, reforçado pelos números cardinais “um” e “uma” que dão a ideia de unidade a cada uma dessas áreas, ocultando suas divergências e disputas internas, consonante com um discurso técnico, não explicitando sua dimensão política. Darei alguns exemplos disso. O direito ambiental envolve diferentes interesses em disputa, não devendo ser reduzido à garantia da proteção do meio ambiente, embora esta seja uma prática comum, pois a decisão de manter ou não determinada área ou recurso ambiental beneficia ou prejudica determinados indivíduos e grupos sociais. A “ciência complexa” vista como fruto do desenvolvimento científico, denota um caráter evolucionista e linear, quase consensual, o que acaba apagando a forma bem pouco harmônica como muitos dos conhecimentos científicos são produzidos, a partir do questionamento e confronto de ideias, teorias, paradigmas.

O discurso ecocientificista, portador de uma racionalidade técnica e instrumental, desloca a responsabilidade de resolução dos problemas ambientais para a esfera técnica e científica, como se não se tratasse de uma questão essencialmente política. A partir desse discurso,

(...) muitas vezes se admite como solução o que é parte do problema (...) A técnica se apresenta na sociedade moderno-colonial como um verdadeiro tabu e, tal como a idéia de desenvolvimento, se quer inquestionável. Acredita-se que a técnica, enquanto algo que deriva da capacidade criadora do homem, como mediadora da nossa relação com a natureza, é o centro em torno do qual giraria o progresso da humanidade. Vivemos sob um verdadeiro tecnocentrismo, crença de que sempre há uma solução técnica para tudo. A questão ambiental se forjou a partir de uma dura crítica a essa rede discursiva que instituiu o mundo moderno-colonial (Ciência – Técnica – Progresso/Desenvolvimento – Dominação da Natureza). É interessante considerar que a força da racionalidade instrumental é tão grande, ainda, que a defesa do sistema-técnico-que-ai-está rejeita qualquer crítica como se a crítica à sua técnica fosse, sempre, uma crítica à técnica enquanto tal. Esclareça-se, de pronto, que não existe sociedade sem técnica. Toda e qualquer sociedade se realiza por meio de uma série de procedimentos práticos através dos quais realiza seus fins. É certo, porém, que nem toda sociedade tem a mesma relação que a sociedade moderna (e colonial) tem com as técnicas. A técnica é vista, quase sempre, como mediadora entre a sociedade e a natureza, como se fosse uma esfera distinta. Entretanto, as técnicas se inscrevem como parte das relações dos homens (e mulheres) entre si e com a natureza. Os homens e mulheres não se encontram somente diante de desafios que lhes são colocados pela natureza, mas pelos desafios que se colocam para si próprios. (...) A máquina, enquanto sistema técnico, é um objeto que já traz dentro de si a intencionalidade (um objetivo) embutida nos próprios procedimentos técnicos que se comandam entre si (...) Isso nos faz crer que a máquina apareça como automática, tornando invisíveis seus verdadeiros comandos externos e, assim, tornando-se impessoal a relação de dominação. Daí, em grande parte, o equívoco comum de se condenar a técnica, ou de se condenar o seu uso, como se fosse possível uma técnica sem uso. Uma técnica sem uso é um absurdo lógico (Porto-Gonçalves, 2006a, pp. 76-78).

Mais do que entrar na defesa ou na crítica das tecnologias por si mesmas, algumas questões devem ser tratadas. Qual é o contexto no qual estas técnicas (sequestro de carbono, reflorestamento, transposição de rios, etc) estão inseridas ou são justificadas? Tais tecnologias têm contribuído mais para o aumento do tempo disponível do trabalhador ou para a intensificação do trabalho? A solução para os problemas socioambientais é meramente técnica ou a técnica deve estar inserida em um outro modelo de sociedade, no qual o modo de produção, acumulação e distribuição de capital seja diferente do atual? Essas duas são as questões centrais que não podem deixar de ser colocadas nesse debate.

Em relação à economia ecológica, também não é inserindo-se um adjetivo que a economia passa a ser mais sustentável de fato, até porque há diversas e antagônicas apropriações do termo “ecológico”. Quais os princípios nos quais está baseada esta economia ecológica defendida no ProNEA? São compatíveis com a economia monopolista de mercado ou incompatíveis com os fundamentos do modo de produção capitalista? Sem esclarecer isto torna-se, novamente, uma tentativa de consolidação de um consenso artificial. O mesmo deve ser feito com relação à “política verde” e à “educação ambiental”, visto que diferentes projetos políticos e educativos estão em disputa nesses campos.

Quanto ao papel atribuído à Educação Ambiental para a superação da crise, o texto do ProNEA (Brasil, 2005, p. 18, grifos meus) afirma:

(...) a educação assume posição de destaque para construir os fundamentos da sociedade sustentável, apresentando uma dupla função a essa **transição societária**: propiciar os processos de **mudanças culturais** em direção à instauração de uma **ética ecológica** e de **mudanças sociais** em direção ao **empoderamento dos indivíduos, grupos e sociedades** que se encontram em **condições de vulnerabilidade** em face aos desafios da contemporaneidade.

Neste trecho vê-se, claramente, que é relegado à educação (ambiental) uma função de propiciar mudanças culturais, sociais e éticas, não vinculando tais mudanças às mudanças políticas, nas relações e estruturas de poder da sociedade, a despeito da proposta de empoderamento dos agentes sociais. Que tipo de empoderamento é este que não se vincula a mudanças nas relações de poder e de dominação, nem a classes sociais, mas a indivíduos, grupos e sociedades ditos mais vulneráveis? Que tipo(s) de vulnerabilidade é (são) esta(s) e quais suas causas e conseqüências? O que justifica essa perda da radicalidade no horizonte das utopias e propostas feitas para a superação da crise, conduzindo a esta leitura de que só é possível mudar dentro da ordem social instituída, apenas por dentro do capitalismo, numa perspectiva reformista que nega qualquer possibilidade de superação por uma via revolucionária?

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. Este discurso, conforme já analisei, também está presente nas políticas públicas e no discurso hegemônico da Educação Ambiental. Em um contexto de reforma do Estado brasileiro, quando foram formuladas as políticas federais de Educação Ambiental, o Estado é visto como parceiro da sociedade civil, que é chamada à participação no sentido de se constituir como formuladora e executora das políticas públicas, diante do diagnóstico, ocultado nas políticas de Educação Ambiental, de crise fiscal gerada pelos altos custos das políticas sociais dentro do Estado de Bem-Estar Social. Nesse sentido, a “transição societária” ou o “processo de transformação do *status quo*” (Sorrentino *et al*, 2005, p. 285) defendidos não partem de uma análise das contradições entre interesses na esfera da sociedade civil, tratando-a de modo homogêneo e como espaço de construção de consensos, negando os conflitos e a luta de classes.

Este discurso, aliás, é um dos carros-chefes do governo federal do período no qual foram também implementados programas como o ProNEA e o ProFEA, com o lema “Brasil:

um país de todos”, inclusive presente na contra-capa do ProNEA, e que dilui as contradições entre as classes. Isto justifica o deslocamento das mudanças na estrutura política e de poder para a esfera das mudanças culturais, sociais e éticas, individuais ou ligadas a grupos e não a classes, mudanças estas mais brandas e que não ameaçam a existência do Estado nem os interesses e relações de dominação de classe presentes na sociedade.

Este lema do governo federal é explicitamente assumido em um texto dos então gestores do Órgão Gestor da PNEA (Sorrentino e Trajber, 2007) quando afirmam que a frase “Educação Ambiental para um Brasil de todos”, estampada em uma publicação do governo federal de 2003, “sintetiza a busca do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental”, complementando que o Órgão Gestor segue a missão do ProNEA de uma EA que contribua para a construção de sociedades sustentáveis com pessoas atuantes e felizes em todo o Brasil, e “compartilha, com cada habitante do nosso país, a construção de um sonho, a utopia de propiciar a 180 milhões de brasileiros e brasileiras o acesso permanente e continuado à educação ambiental de qualidade” (ibidem, p. 15). Em outras palavras, 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. Os autores referem-se à prática utópica de uma educação libertadora e mencionam Paulo Freire; prática, segundo eles, que esteja “entre a denúncia de uma sociedade injusta e espoliadora e o anúncio do sonho possível de uma sociedade... que chamamos agora de ‘sustentável’”. Segundo os mesmos,

Isso **só** pode acontecer com a construção de um **Estado democrático, ético, presente e forjado no diálogo permanente com a sociedade**; integrado a uma política estruturante de educação ambiental que propicie a todas e a cada pessoa tornarem-se educadoras ambientais de si próprias, atuando nesse mesmo sentido junto aos outros, especialmente nas suas comunidades, que podemos chamar também de tribos de convivencialidade (Sorrentino e Trajber, 2007, p. 15).

Mais do que a concepção espontaneísta e sem intencionalidade dos processos educativos que pode ser contestada, me interessam os trechos grifados. O “só” nega qualquer possibilidade de constituição de uma utopia, de uma educação libertadora e de uma sociedade sustentável para além da opção apresentada e defendida de “construção de um Estado democrático, ético, presente e forjado no diálogo permanente com a sociedade”. É nesses marcos de reformas e concessões no âmbito do Estado que os autores defendem a utopia e a sociedade sustentável. Como vemos, novamente, a dimensão ética e o diálogo entre o Estado e a sociedade civil abstrata e harmonizada têm um peso fundamental.



O Estado ético, no sentido aqui defendido, uma ética abstrata e para todos, não apreende a natureza do Estado nas sociedades de classes, o qual atua a serviço de uma classe dominante e para manter a estrutura e a dominação de classes. Dessa forma, o que cabe a este Estado ético é formar os cidadãos a partir de determinados valores éticos, justamente aqueles valores da classe dominante, fazendo-os aparecer como valores universais, consolidando assim consensos na sociedade civil. Este papel atribuído à Educação Ambiental contribui fortemente, portanto, para a consolidação da “nova pedagogia da hegemonia”, fazendo confluir propostas e interesses da “direita para o social” com a “esquerda para o capital” (Neves, 2010). A “nova pedagogia da hegemonia” (Neves, 2005) não historiciza as relações sociais, naturaliza os fenômenos para obter a conciliação social. Nesse projeto hegemônico, o “novo homem” deve

sentir-se responsável individualmente pela amenização de parte da miséria do planeta e pela preservação do meio ambiente; estar preparado para doar uma parcela do seu tempo livre para atividades voluntárias nessa direção; exigir do Estado em senso estrito transparência e comprometimento com as questões sociais, mas não deve jamais questionar a essência do capitalismo (Falleiros *in* Neves, 2005, p. 211).

Em relação às mudanças culturais, no ProNEA diz-se serem

necessárias **mudanças nos desejos e formas de olhar a realidade, nas utopias e nas necessidades materiais e simbólicas, nos padrões de produção e consumo**, lazer e religiosidade. Assim, o ProNEA almeja contribuir para o enraizamento de uma **cultura de respeito e de valorização da diversidade e da identidade** (de ser humano, de ser brasileiro, de ser do município X, da raça Z, do gênero Y, da classe social W etc.), ou seja, de ser diferente e gostar disso, sem deixar de lutar para superar aquelas diferenças que incomodam e oprimem, mas valorizando o outro em suas especificidades e com ele dialogando no sentido de **trabalhar os conflitos**, visando **não a sua supressão, mas ao seu equacionamento democrático** (Brasil, 2005, p. 18, grifos meus).

Partindo-se de uma clara perspectiva de negação da superação dos conflitos e de um “equacionamento democrático” dos mesmos, é que se insere o discurso de respeito e valorização da diversidade e das identidades, em suas acepções pós-modernas, que colocam no mesmo patamar a classe, a raça, o gênero, a nacionalidade, a naturalidade e a espécie. Tais categorias são, no plano das ideias, sem que se analise concretamente a realidade, colocadas em condição de igualdade e desvinculadas sócio-historicamente, como se não houvesse determinantes de classe que explicassem as opressões de raça e gênero, por exemplo. Aliada a esta concepção há, novamente, uma priorização de mudanças nos desejos, olhares, utopias, necessidades e padrões de produção e consumo individuais, resultante da noção liberal de sociedade como resultado da soma das ações e desejos individuais.

Sobre a mudança social, os formuladores do ProNEA entendem como

necessárias a superação da injustiça social, da apropriação da natureza e da humanidade pelo Capital, da desigualdade social e dos processos em que se privatizam lucros e socializam as mazelas decorrentes entre as **parcelas desfavorecidas** da população (ibidem, pp. 18-19, grifos meus).

Esse trecho é bastante interessante. Analisado de forma isolada, no fundamental, se choca com a concepção difundida no restante das justificativas do ProNEA. Aqui, pela primeira vez, fala-se em “superação da apropriação da natureza e da humanidade pelo Capital”, da privatização dos lucros e socialização dos prejuízos e impactos, que são elementos do discurso anti-capitalista, marxista ou não. Em seguida, trata não como classes e frações de classe ou grupos sociais em vulnerabilidade social, como anteriormente, mas como “parcelas desfavorecidas”, um típico exemplo do discurso da falta. Faltam-lhes favorecimentos, o que implicitamente reconhece que há favorecidos e não-favorecidos. Dessa forma, trata-se como favores os direitos sociais (educação, saúde, habitação, transportes, cultura, etc), o que desloca a questão para o lado ético. De modo geral, este trecho, marcado por contradições, é uma boa síntese que indica as confusões conceituais e as disputas envolvidas no processo de produção do documento.

Sendo assim, respondo agora às questões previamente indicadas, com relação ao item das justificativas do ProNEA: Elas justificam o quê? São convincentes, coerentes e o texto apresenta coesão interna?

As justificativas, de modo geral, referem-se ao papel que os formuladores do ProNEA atribuem à Educação Ambiental como promotora de transformações sociais. Nesse sentido, procuram justificar o porquê a EA tem posição privilegiada na construção de sociedades sustentáveis, vinculando-se às propostas de mudança cultural e social. Como se pode perceber nas análises realizadas, as justificativas conferidas estão marcadas por argumentos e conceitos bastante vagos, que dão abertura para diferentes, contraditórias e, inclusive, antagônicas apropriações. Nesse sentido, as justificativas não são convincentes para todos os educadores ambientais, ambientalistas e agentes sociais que atuam em prol de uma transformação societária em direção a uma sociedade mais sustentável, inclusive porque há inúmeros argumentos, conceitos, propostas e compreensões que precisam ser melhor definidas para não assumirem caráter contraditório, demarcando as diferenças e disputas em torno da construção de uma sociedade sustentável. Assim, a força dos enunciados, um dos elementos da análise

textual<sup>117</sup>, em sua maioria, é comprometida à medida que resulta da inter-relação entre as pistas situadas no texto e os recursos de seus leitores (intérpretes), dependendo das interpretações da realidade social, investidas política e ideologicamente de muitas formas particulares (Fairclough, 2001, p. 112), o que pode significar maior ou menor força de cada enunciado particular. Por sua vez, cabem algumas observações sobre a coerência textual.

Um texto coerente é um texto cujas partes constituintes (episódios, frases) são relacionadas com um sentido, de forma que o texto como um todo “faça sentido”, mesmo que haja relativamente poucos marcadores formais dessas relações de sentido – isto é, pouca coesão explícita (...) um texto só faz sentido para alguém que nele vê sentido, alguém que é capaz de inferir essas relações de sentido na ausência de marcadores explícitos. (...) os textos estabelecem posições para os sujeitos intérpretes que são “capazes” de compreendê-los e “capazes” de fazer as conexões e as inferências, de acordo com os princípios interpretativos relevantes, necessários para gerar leituras coerentes. Tais conexões e inferências podem apoiar-se em pressupostos de tipo ideológico. (...) À medida que os intérpretes tomam essas posições e automaticamente fazem essas conexões, são assujeitados pelo texto, e essa é uma parte importante do “trabalho” ideológico dos textos e do discurso na “interpelação” dos sujeitos. Entretanto, existe a possibilidade não apenas de luta quanto a diferentes leituras dos textos, mas também de resistência às posições estabelecidas nos textos (ibidem, pp. 113-114).

Dessa forma, a coerência das justificativas do ProNEA depende dos pressupostos ideológicos dos intérpretes do mesmo, sendo mais coerente para alguns e menos para outros. Em meu trabalho de análise, percebo algumas possíveis incoerências que podem ser apreendidas decorrentes da amplitude dos discursos e sentidos encontrados no texto. Para não me estender, como exemplo, isto fica bem evidente no trecho que trata das concepções de mudança cultural. As “mudanças nos desejos e formas de olhar a realidade, nas utopias e nas necessidades materiais e simbólicas, nos padrões de produção e consumo” podem ser realizadas tanto no plano individual e dentro das possibilidades e condições de parcelas das classes dominantes, sem alterar o cerne do capitalismo e a estrutura de classes, quanto de forma coletiva, para toda a sociedade, buscando superar este modo de produção e a estrutura de classes. E, conforme explícito, apresentando alguns eixos de argumentação, entendo que não há possibilidade real de sustentabilidade dentro do sistema capitalista. Dessa forma, dependendo do tipo de interpretação, essas mudanças são mais ou menos coerentes com uma proposta de Educação Ambiental que contribua para a construção de uma sociedade sustentável.

Passo agora à análise do tópico relativo aos antecedentes apresentados no ProNEA (Brasil, 2005, pp. 21-32). O texto inicia relatando que

---

<sup>117</sup> Fairclough (2001, pp. 103-104) indica sete itens que constituem um quadro para a análise textual que abrange aspectos de sua produção e interpretação como também as propriedades formais dos textos: vocabulário, gramática, coesão, estrutura textual, força dos enunciados, coerência dos textos e intertextualidade.

**Alguns autores** mencionam que o período **pós-Segunda Guerra Mundial** fez emergir com uma maior ênfase os estudos do meio e a importância de uma educação a partir do entorno, chegando-se na **década de 1960** a mencionar explicitamente uma educação ambiental. Lembram ainda que os **naturalistas, jornalistas, escritores e estadistas** muito antes já **escreviam** sobre a necessidade de **proteção dos recursos naturais** ou mesmo sobre a **importância do contato com a natureza para a formação humana**. Mas **atribui-se à Conferência de Estocolmo**, realizada em 1972, a responsabilidade por inserir a temática da educação ambiental na **agenda internacional** (ibidem, p. 21, grifos meus).

A quais autores o ProNEA está se referindo para se legitimar? Por qual razão estes são ocultados? Dá-se pouca importância a seus nomes, mas é evidente o traço de que este marco temporal adotado teve por base a leitura de certos autores. Isto parece contribuir para consolidar um consenso de que não importa quem sejam, pois todos concordam com estes, à medida que não se fornece informações mais detalhadas sobre tais autores e os estudos que foram feitos, dificultando possíveis questionamentos e divergências.

O marco histórico inicial adotado é o período pós-guerra, especialmente as décadas de 1960 e 1970. O que justifica esta escolha? As menções que o texto faz são às conferências, encontros e acordos internacionais sobre o meio ambiente, dos quais são citados: a Conferência de Estocolmo, em 1972; o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), em 1975, “**sob os auspícios da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA)**, em atendimento à Recomendação 96 da Conferência de Estocolmo” (ibidem, grifos meus); a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, em Tbilisi, em 1977, “momento que se consolidou o PIEA e se estabeleceram as finalidades, os objetivos, os princípios orientadores e as estratégias para a promoção da educação ambiental” (ibidem).

A razão que justifica a escolha é primeiramente atribuída aos estudos, citando os trabalhos escritos por “naturalistas, jornalistas, escritores e estadistas” no sentido da importância da preservação ambiental e da natureza para a formação humana, sendo a Educação Ambiental inserida na agenda internacional como fruto das conferências. É interessante notar que não é feita menção alguma nem às denúncias divulgadas neste mesmo período em relação aos problemas ambientais, nem à crise social, política, econômica, ambiental, pela qual o mundo passava com o auge do desenvolvimentismo capitalista e que fez, por meio de intensas lutas sociais em todo o mundo, a problemática ambiental fazer parte da agenda internacional. É dada uma ênfase aos escritos e não se fala dos conflitos que geraram tais escritos. À primeira vista, pode surpreender que não tenham sido mencionados importantes eventos contemporâneos ao surgimento dos grupos ambientalistas como as bombas atômicas de Hiroshima e Nagasaki (1945), o derramamento de metais pesados na

Baía de Minamata (1956), os testes nucleares, o livro Primavera Silenciosa<sup>118</sup> de Rachel Carlson (1962) a explosão de Chernobyl (1986), o derramamento de petróleo da Exxon Valdez (1989), o césio em Goiânia (1987), etc, e as ações de resistência e luta dos diversos grupos e militantes ambientalistas e das questões sociais (lutas contra os regimes ditatoriais, por justiça e pelos direitos sociais).

Entretanto, o peso atribuído à institucionalidade, seja mencionando as conferências, acordos e documentos internacionais, quanto os organismos internacionais como determinantes para a implementação da Educação Ambiental no Brasil pode ser compreendido pelo fato do ProNEA se tratar de um programa institucional, instituído em um governo, para o Estado brasileiro. Nesse sentido, chama a atenção a expressão “sob os auspícios” da UNESCO e do PNUMA citada no ProNEA. Como sinônimos temos “sob o patrocínio”, “sob os conselhos”, “sob a proteção”, “sob a direção”, “sob a assistência”. A modalização destes sinônimos é diferenciada, indo de sentidos mais categóricos (“direção”, “patrocínio”) para outros menos (“conselhos”, “assistência”), embora todos apontem para intervenções diretas destes organismos internacionais na institucionalização da Educação Ambiental.

Além disso, em um texto escrito um ano após o lançamento da versão atual do Programa por ocasião do VI Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental, pelos então diretores do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, responsáveis pela implementação do ProNEA, vemos que não havia relação de conflito entre a posição oficial e hegemônica do campo da EA e os organismos internacionais, e sim uma clara intenção de diálogo, colaboração e construção de consensos, sem indicar contradições entre os interesses dos diferentes grupos sociais em questão.

O Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental pode e deve fortalecer as políticas públicas de Educação Ambiental de todos os países que dele participam. Para tal, **incitamos todos** os que nele estiveram **que acolham** os princípios do “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global” (Rio-92), bem como as decisões contidas no Programa Latino-Americano e Caribenho de Educação Ambiental (Placea) e do Plano Andino Amazônico de Educação e Comunicação Ambiental (Panacea). Façamos isso **dialogando com as Nações Unidas e os seus diversos organismos, no sentido** da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável abrigar e **fomentar a diversidade de ações** promovidas por educadoras e educadores ambientais da América Latina, do Caribe, da Península Ibérica, dos países africanos de língua portuguesa e de outros países **que se identificam com** a perspectiva de **uma educação ambiental emancipatória** (Trajber e Sorrentino, 2006, p. 414, grifos meus).

---

<sup>118</sup> No qual a autora denunciava os efeitos nocivos do uso de pesticidas, em especial do Dicloro-Difenil-Tricloroetano (DDT).

Este trecho merece uma série de considerações. A primeira é a opção pelo verbo “incitar”, usado como sinônimo de instigar, estimular, desafiar, provocar, e que significa levar alguém a fazer algo. Ou seja, não apenas há intencionalidade clara e manifesta, como deseja-se que todos acolham (recebam, aceitem, admitam) os princípios do TEASS, as deliberações do Placea e do Panacea. Esta construção aponta para uma relação de aceitação, de sujeição, incitada por alguns no sentido da construção ou da busca por um consenso entre todos os educadores ambientais baseado em determinados documentos internacionalmente produzidos. Neste discurso categórico não há espaço para contestar a forma como tais documentos foram produzidos, os agentes e grupos sociais envolvidos e os que não estiveram presentes em sua produção, as motivações, pressupostos e bases conceituais presentes em suas produções, entre outras questões. Tudo isto estaria superado em prol de supostos interesses comuns. Tomado isto como ponto de partida, sugere-se então um diálogo com os organismos das Nações Unidas. Cabe questionar: há um único projeto de educação e um único projeto de sustentabilidade ambiental? Em que posições estão e qual(is) projeto(s) defendem os agentes, grupos sociais e instituições neste diálogo? São compatíveis ou há profundas incompatibilidades? Diálogo entre iguais ou desiguais?

O objetivo deste diálogo seria fomentar diversas ações, em uma perspectiva emancipatória de educação ambiental. Será que há acordo entre todos os educadores ambientais sobre o sentido atribuído a esta educação ambiental emancipatória? Aliás, o que estes autores estão chamando de educação ambiental emancipatória, visto que há concepções em disputa? É possível emancipação a partir do diálogo com os organismos das Nações Unidas? Nem todos trilham este caminho, inclusive por compreender ser incompatível com uma perspectiva emancipatória, de transformação social pautada na superação da estrutura de classes pela qual se organiza a sociedade capitalista. Sem responder a estas questões, explicitando ou defendendo seu ponto de vista, este discurso oculta as divergências do campo, construindo hegemonia a partir de consensos muitas vezes inexistentes. Além disto, a não explicitação de divergências com os organismos internacionais e o peso atribuído às Nações Unidas confirma a opção pelo espaço privilegiado conferido aos organismos internacionais, citados diretamente ou indiretamente (por meio das conferências internacionais) nos antecedentes do ProNEA.

Os antecedentes do ProNEA prosseguem reconhecendo que “a educação ambiental surge no Brasil muito antes da sua institucionalização no governo federal”, citando “artigos de brasileiros ilustres”, “uma primeira legislação conservacionista já no século XIX e início do século XX”, destacando

a existência de um persistente movimento conservacionista e, no início dos anos 70, ocorre a **emergência de um ambientalismo que se une às lutas pelas liberdades democráticas**, que se manifesta através da ação isolada de professores, estudantes e escolas, por meio de **pequenas ações de organizações da sociedade civil** ou mesmo de prefeituras municipais e governos estaduais com atividades educacionais relacionadas às ações voltadas à recuperação, conservação e melhoria do meio ambiente (ibidem, pp. 21-22, grifos meus).

Nesse trecho é então admitido que muito antes dos anos 1970, a questão ambiental já estava sendo pautada no Brasil em instâncias como leis e textos de autores renomados, sem entrar no mérito de quais as motivações, os sentidos atribuídos, as consequências e repercussões ou mesmo dando exemplos. Dessa forma, ao mesmo tempo em que se reconhece isto, confere-se um enorme peso ao momento histórico da década de 1970, como já dito antes, em grande parte por conta das conferências e deliberações internacionais, sem fazer um balanço crítico destas. Os diversos grupos ambientalistas dos anos 1970 são caracterizados como parte de um único movimento ambientalista, o qual se uniu às lutas sociais pela redemocratização do Estado brasileiro. Primeiramente, esta construção no singular de “um ambientalismo” reduz a diversidade dos grupos, as diferenças e divergências internas e coloca a questão ambiental como unificadora, mas uma unificação que não indica as contradições e disputas dentro desse movimento. Em seguida, é colocado como se uma questão que unificasse as pautas destes grupos ambientalistas fosse, além da questão ambiental em si, a luta pelas liberdades democráticas.

Isto resulta de uma análise da conjuntura da ditadura empresarial-militar brasileira que contestou central e unicamente a falta de liberdade, como se o Estado não fosse repressor e autoritário por definição e função, expressão da dominação de classes. Trata-se de uma avaliação ideologicamente orientada, que supervaloriza as lutas por democracia, sem dúvida importantes, mas como se estas fossem suficientes. E não menciona as lutas com perspectiva revolucionária, de tomada do poder do Estado para fazer com que este fosse voltado aos interesses da maioria do povo, lutas que também estavam sendo travadas e duramente reprimidas pelo Estado naquele momento histórico. Além disto, será que é possível afirmar que todos os grupos ambientalistas estavam vinculados às lutas sociais pela redemocratização? Como se vê no trecho destacado do ProNEA, há essa valorização das iniciativas da sociedade civil e dos governos, como fundamentais para o estabelecimento de ações de educação ambiental. Considerando que a questão ambiental não é progressista, nem politiza por si só, entendo ser esta uma construção que, novamente, aponta para um único movimento, sem divergências ou contradições internas. É uma forma de tratar a sociedade civil, de forma harmonicamente idealizada, isto é, sem contradições e disputas, como espaço

da liberdade, em oposição ao Estado autoritário, discurso que hegemonizou as análises das ditaduras na América Latina, conforme já apresentei.

Em seguida (Brasil, 2005, pp. 22-32), são relatados no ProNEA diversos acontecimentos no âmbito do Estado brasileiro que foram fundamentais para a institucionalização da Educação Ambiental nas diferentes instâncias estatais. Brevemente, apesar de não estar me propondo analisá-los, vale mencionar tais eventos históricos lembrados no texto do ProNEA: criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente, em 1973; projetos de inserção curricular da temática ambiental na região Norte e cursos de especialização em educação ambiental; institucionalização da Educação Ambiental na Política Nacional de Meio Ambiente, em 1981 e reconhecimento na Constituição de 1988; início da organização dos educadores ambientais em redes, em 1988, e criação da Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA), em 1992, no II Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, onde se adotou o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (TEASS) como carta de princípios; a partir de 1990, diversas ações de educação ambiental passaram a ser desenvolvidas no âmbito da sociedade civil e das instituições públicas, com financiamento do Fundo Nacional de Meio Ambiente (FNMA); criação do Grupo de Trabalho de Educação Ambiental do MEC, em 1991, e que, em 1993, se transformou na Coordenação Geral de Educação Ambiental (então COEA); criação da Divisão de Educação Ambiental do IBAMA; a criação do Ministério do Meio Ambiente (MMA), em 1992 e a instituição dos Núcleos de Educação Ambiental pelo IBAMA; a implantação de sistemas de gestão ambiental por setores produtivos, como, por exemplo, as normas 14000; são mencionadas a importância do TEASS e da Agenda 21; a produção da Carta Brasileira para Educação Ambiental, em 1992; início das discussões na esfera legislativa para a criação de uma Política Nacional de Educação Ambiental, em 1993; criação do I Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), em 1994; criação da Câmara Técnica Temporária de Educação Ambiental no Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA), em 1995, a qual, em 1996, discutiu o documento “Subsídios para a formulação de uma Política Nacional de Educação Ambiental”; a inclusão da educação ambiental no Plano Plurianual do governo federal (1996-1999); criação de Grupo de Trabalho no MMA, em 1996, que desenvolveu ações conjuntas com o MEC; a definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, com temas transversais passíveis de serem trabalhados também pelos educadores ambientais (meio ambiente, ética, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo); criação do curso de Introdução à Educação no Processo de Gestão Ambiental pela Coordenação Geral de Educação Ambiental do IBAMA; a



produção da Carta de Brasília para a Educação Ambiental durante a 1ª Conferência de Educação Ambiental, ainda em 1997; criação da Diretoria do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), em 1999, vinculada à Secretaria Executiva do MMA; aprovação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), lei nº 9.795/99; permanência da educação ambiental no Plano Plurianual (2000-2003) agora na dimensão de um programa vinculado institucionalmente ao MMA; a partir de 2001, o FNMA passa a apoiar com financiamentos as redes de educação ambiental; regulamentação da PNEA por meio do decreto 4.281, em 2002; em 2003, é instaurada no MMA a Comissão Intersetorial de Educação Ambiental (CISEA) e o MEC reestrutura a COEA que passou da Secretaria de Educação Fundamental diretamente à Secretaria Executiva; realização de reunião para instalação do Órgão Gestor da PNEA, instauração do Comitê Assessor do Órgão Gestor e criação de seis grupos de trabalho (documento interno do ProNEA, regimento interno – ambos temporários –, gestão do Sistema Brasileiro de Informações sobre Educação Ambiental, critérios e indicadores para projetos e ações de educação ambiental, instrumentos educacionais e legais para a promoção de educação ambiental, e relações internacionais); realização da Conferência Nacional do Meio Ambiente (nas versões adulta e infanto-juvenil), ainda em 2003; a partir de 2004, devido à mudança ministerial no MEC, a Coordenação Geral de Educação Ambiental (agora CGEA) passa a se inserir na recém-criada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD); realização, no âmbito do MEC, do Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas, de parcerias com a Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental (RUPEA), com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), esta culminando com a pesquisa “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental no Brasil?”, de diagnóstico da educação ambiental nas escolas; a educação ambiental passa a fazer parte das Orientações Curriculares para o Ensino Médio e dos módulos de Educação a Distância na Educação de Jovens e Adultos; instituição da Câmara Técnica de Educação, Capacitação, Mobilização Social e Informação em Recursos Hídricos no Conselho Nacional de Recursos Hídricos (CNRH); realização de encontro governamental sobre políticas públicas de educação ambiental em Goiânia, também em 2004, resultando no documento “Compromisso de Goiânia”; permanência da educação ambiental no Plano Plurianual (2004-2007), reformulando-se o programa a partir das novas diretrizes e princípios do ProNEA; realização do V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental em 2004 por iniciativa da REBEA; participação da DEA/MMA em reunião na Venezuela para elaboração do plano de implementação do Programa Latino-Americano e Caribenho de Educação Ambiental

(Placea); por fim, ainda em 2004, é feita uma revisão do Plano Plurianual e do programa de educação ambiental.

O que se pode constatar do tópico referente aos antecedentes presente no ProNEA é que se trata de uma breve descrição de eventos históricos recentes e, em sua maioria, ligados à institucionalização da Educação Ambiental, sobretudo no Brasil. Conforme observado anteriormente, o ponto de partida deste histórico é o período pós-Segunda Guerra Mundial, o que, de certa forma, contribui para o estabelecimento de uma certa concepção de crise ambiental, não enquanto crise inerente ao capitalismo, mas como uma anomalia que foi sendo intensificada nas décadas de 1960 e 1970 até se tornar um debate público e institucionalizado.

De modo geral, o que se pode afirmar, em face aos discursos presentes nos materiais analisados, é que o diagnóstico no ProNEA e demais políticas públicas federais do campo da Educação Ambiental é de crise ambiental, na medida em que aponta para uma crise de valores éticos e morais, para a necessidade de ajustes no modelo de desenvolvimento, apresenta uma compreensão simplificada e desarticulada dos problemas decorrentes da dinâmica e das relações sociais (indicando um quadro de exclusão social, não analisando os “excluídos” dentro das necessidades estruturais do capitalismo, mas como uma anomalia e que, portanto, deveriam ser “incluídos”), induz a uma tecnificação dos sistemas sociais (encarando como sempre positiva a entrada da dimensão ambiental, ocultando suas disputas políticas internas a cada campo), entre outros elementos abordados ao longo das análises.

Fundamentalmente, nesse discurso hegemônico da Educação Ambiental, o capitalismo não é contestado, nem explícita nem implicitamente, assim como a estruturação da sociedade em classes e o Estado também não o são. Isto é coerente com o tipo de material analisado, ou seja, uma política pública produzida em um Estado capitalista. Surpreendente seria um programa que considerasse a crise como estrutural do capitalismo, pois teria como implicação a contestação à sociedade de classes e ao Estado. O que vem sendo implementado e acentuado, em consonância com este projeto educativo hegemônico da Educação Ambiental, é um Estado educador, com papel educativo de construir consensos, de adaptar os tipos de civilização e a moralidade das massas populares mais amplas às necessidades do desenvolvimento do aparelho produtivo (Gramsci, 1955, p. 83 *apud* Buci-Glucksmann, 1980, p. 128). Esse Estado integral<sup>119</sup> e financiador de projetos executados pela sociedade civil melhor desenvolve tanto a coerção como um certo papel adaptativo-educativo, procurando

---

<sup>119</sup> Relembrando que, para Gramsci, o Estado ampliado ou integral supera o Estado estrito (governo, sociedade política). É igual à sociedade civil mais sociedade política: exerce a dominação de classe tanto pela coerção (leis, forças armadas, burocracia) como pela obtenção de consentimento (aparelhos privados de hegemonia: imprensa, partidos, sindicatos, associações, Igreja, escolas privadas, etc).

realizar uma adequação entre aparelho produtivo e moralidade das massas populares, estabelecendo consensos. As parcerias com a sociedade civil, ditas democratizantes, mais eficientes e eficazes, asseguram o padrão de acumulação do capital e a dominação de classe. Assim, o Estado é capaz de realizar sua “hegemonia”, ainda que ao preço de “equilíbrios de compromisso”, para salvaguardar seu próprio poder político, particularmente ameaçado em períodos de crise (Buci-Glucksmann, 1980, pp. 128-29). Dessa forma, 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.

#### **4.4 Caracterizando o discurso hegemônico das políticas federais de EA**

Nesta seção final da dissertação, procuro fazer uma síntese das reflexões desenvolvidas e, especialmente, das análises dos discursos que apresentei no início deste último capítulo. Optei por “caracterizando” ao invés de “caracterização” e explico minha opção. O gerúndio, também nesse caso, dá a ideia de movimento, de inacabamento e não de algo finalizado e pronto. É assim, pois, que entendo ter contribuído nesta pesquisa, para o início de um trabalho que permita caracterizar o discurso hegemônico que está presente também, mas não apenas, nos documentos que definem as políticas públicas federais de Educação Ambiental. Digo não apenas nos documentos, já que estes discursos circulam e se materializam em outras instâncias, em outros espaços, em outros textos, fazem parte, em grande medida, do senso comum mobilizado em torno das questões ambientais e sócio-políticas de modo geral.

O caminho percorrido ao longo da dissertação justifica-se a partir da explicitação de muitas escolhas e recortes feitos: da minha trajetória no campo e da própria trajetória do campo, do contexto, dos pressupostos, dos métodos e das questões a serem investigadas. A preocupação, por vezes, extensiva em explicitar, explicar detalhadamente, historicizar, contextualizar e problematizar os conceitos, as leituras e as posições que diferem e até se chocam, pode parecer mero formalismo acadêmico, mas passa longe disso. Isto diz respeito muito mais à necessidade que percebo de qualificar melhor nossos pressupostos, os pontos de partida (e de chegada), nossas formas de olhar e investigar a realidade, para compreendermos a natureza dos enunciados que são formulados por diferentes leituras. O potencial explicativo de cada uma delas, definitivamente, não é o mesmo. Penso ter sustentado teórica, política e epistemologicamente minha filiação junto à Educação Ambiental Crítica, Transformadora e Emancipatória, à Análise Crítica do Discurso e ao Materialismo Histórico-Dialético. Não se

trata apenas de uma questão de gosto ou preferência pessoal, mas das possibilidades que vejo estas perspectivas críticas oferecerem para a compreensão das problemáticas educacional e ambiental no contexto de uma sociedade capitalista. Deste modo, por mais óbvia que pareça tal afirmação, considero necessário fazê-la: os resultados das análises são fruto das análises e, portanto, não são neutros, pois dependem diretamente dos métodos, tipos de análises, pressupostos teóricos, epistemológicos, paradigmáticos, políticos e ideológicos, assim como dos interlocutores e intérpretes que dialogam com eles.

Como um traço comum deste discurso hegemônico no campo da Educação Ambiental que analisei nesta pesquisa, consigo identificar que ele procura se configurar como um "discurso da novidade" (pedagógica, epistemológica, política). Há dois graves problemas envolvidos nesse discurso da "novidade": (1) só se leva em conta se o pensamento/teoria/instituição é novo ou velho, não avaliando, concretamente, sua pertinência e capacidade de explicar/entender a realidade atual e, por isso, julga-se que tudo que é novo é melhor, por si só; (2) muitas das "novidades", no fundo, são apenas novas roupagens de ideias antigas<sup>120</sup>. Deve-se, então, perguntar: "Isso é, de verdade, novo ou é, apenas, mais do mesmo e do velho, de novo?". Só se pode compreender se se trata de algo novo a partir de seus pressupostos epistemológicos, teóricos, políticos, ideológicos, de suas (im)possibilidades e limites de intervenção e transformação na realidade que se pretende alterar, do contexto sócio-histórico em que foi gerado e do quadro das relações sociais e de poder no qual está situado. Não é, portanto, apenas uma questão de vontade, de "querer" ser algo novo, diferente. Depende de uma série de condições para tal.

Pelas circunstâncias que explicito ao longo do texto e pelas análises dos discursos que desenvolvo, considero que este discurso da novidade trata-se de um discurso próprio da lógica mercantil, produtora de mercadorias, já que as mercadorias devem ser substituídas (valor de troca, ao invés do valor de uso). Isso o faz ser um discurso autoritário e bastante assertivo e fechado, já que parte do pressuposto de que o "velho" nem precisa ser investigado/compreendido. Dentro dessa perspectiva, perguntas do tipo "por que" ou "como o 'velho' ainda se sustenta?" não são mencionadas, nem pertinentes. Como exemplos, a escola é vista como uma instituição ultrapassada, que precisa ser renovada, reinventada. Assim, essa desescolarização da sociedade, que ora retira a centralidade do espaço escolar na formação

---

<sup>120</sup> Da mesma forma como as chamadas "inovações tecnológicas" são vendidas como novas tecnologias sem, de fato, requererem altos níveis de pesquisas e desenvolvimento tecnológico, sendo apenas algumas mudanças mais de ordem estética e em traços secundários dos produtos e processos do que no seu aspecto fundamental. Isto gera uma ilusão de desenvolvimento tecnológico e científico, mas não contribui para a soberania científico-tecnológica nacional.

humana, ora considera estratégico apropriar-se dele “oxigenando-o” com outros agentes sociais externos à comunidade escolar, aposta numa sociedade civil harmonizada e difusa, na interdisciplinaridade e em outros aspectos considerados “inovações”, unificando-os numa avaliação maior, a partir da construção de uma poderosa estratégia de consolidação de uma “nova pedagogia da hegemonia”, trazida para o campo da Educação Ambiental. Outros exemplos disto são a construção da imagem do Estado como parceiro da sociedade civil e da necessidade de uma “nova” ética ecológica, como se o “ecológico” fosse, por si só, progressista, transformador. Não analisar a concretude das relações sociais desigual e estruturalmente estabelecidas em uma sociedade de classes, não assumir as disputas e propagandar uma diversidade genérica é central aí. Fica a impressão de que as divergências estão ou devem ser superadas em prol de um interesse comum, da construção de algo novo. No entanto, a “novidade” em questão apenas recupera, atualiza e aperfeiçoa, elementos centrais que mantêm a estrutura básica do modo de organização social vigente.

Observo contradições nos discursos analisados, em decorrência de estarmos lidando como uma realidade heterogênea tanto dentro do campo acadêmico dos conceitos e projetos quanto no grau de implementação dos projetos hegemônicos e da resistência que é feita a eles, algumas vezes apresentando alternativas não-hegemônicas, na “ponta”, chegando às escolas, por exemplo. Dizendo de outro modo, tais contradições explicitam também as disputas teórico-políticas e as diferentes apropriações das políticas (nos níveis epistemológico, ideológico e da própria implementação das mesmas). Apesar disto, penso ser possível estabelecer uma relação bastante coerente entre os discursos sobre o lugar e o papel da escola na EA, sobre as concepções e as transformações do Estado no neoliberalismo (especialmente na Terceira Via) e sobre a concepção hegemônica da “crise” assumida no campo da EA.

Seja a retirada da centralidade da escola (pública) como espaço prioritário para fortalecer uma educação (pública) de qualidade para a maioria da população, seja a requalificação do sentido original de público, que, no neoliberalismo tradicional ou de Terceira Via, passa a se constituir a partir das parcerias com os setores privados via lógica empresarial-mercantil – e que tem implicações diretas nas políticas educacionais direcionadas às escolas públicas –, claramente, têm uma ligação direta com as reformas do aparelho do Estado em curso no mundo e, em particular, no Brasil a partir de meados da década de 1990. Tais reformas do Estado articulam-se também a uma concepção de que o Estado não deve ser questionado enquanto tal, assim como a estruturação da sociedade em classes sociais, pois, nesta perspectiva, não se trata de uma crise societária, mas uma crise de valores éticos e morais e é uma questão operacional e técnica a ser manejada. Portanto, reformar o Estado em

parceria com o mercado, a despeito de algumas concessões necessárias para manter a coesão social, assegura o fundamental do ideário (neo)liberal e do capitalismo no geral, isto é, a expansão e a acumulação do capital desigualmente estabelecida, sobretudo, garantido a crescente força dos capitais monopolistas. Isto explica a crescente acumulação privada da riqueza, concentrada nas mãos dos detentores destes monopólios, e a socialização da miséria e da degradação social e ambiental para a maioria da população mundial.

Além disso, as parcerias público-privadas (Estado-sociedade civil) são vistas como um traço democrático, de conquistas 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 coalização 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.

Essa complementação da manutenção do padrão de acumulação e expansão do capital com a requalificação dos direitos sociais como serviços oferecidos pela sociedade civil com o aval de quem dirige e controla o Estado, cada vez mais, tem se dado mediante estratégias de investimento ideológico, de convencimento, de produção e veiculação de consensos, inseparáveis das estratégias de coerção, violência e repressão, como a criminalização dos movimentos sociais, garantindo assim a coesão social e o não-questionamento ao Estado, à sociedade de classes e ao capitalismo. Trata-se, assim, de um conservadorismo dinâmico, na medida em que mantém o fundamental, alterando aspectos secundários mediante concessões que auxiliam no manejo da dominação. Não se conserva ou mantém-se apenas de modo estático, mas também de modo dinâmico. É como na metáfora criada por Lewis Carroll, no livro *Alice através do espelho*, na qual a Rainha Vermelha fala para Alice que naquele mundo todos deviam correr ao máximo para não saírem do mesmo lugar. É neste sentido que se situa o conservadorismo dinâmico.

O campo da Educação Ambiental e de suas políticas públicas, em especial, não apartado das demais questões sociais e políticas, como evidenciado nesta e em diversas outras pesquisas, está inserido na contradição dialética e antagônica entre conservar e transformar a estrutura da sociedade. Este último aspecto dessa contradição é o desafio que está posto para os educadores e educadoras ambientais na perspectiva crítica, transformadora e de

emancipação social da classe que reúne a maioria da população: os trabalhadores. Longe de ter posto um ponto final nesse debate, espero ter suscitado novas e boas reflexões, indicado alternativas e caminhos que não nos levem às armadilhas e lugares-comuns há muito freqüentados. Há alternativas reais à barbárie decorrente de tamanha desigualdade social, da exploração de muitas pessoas em proveito de pouquíssimas, da expropriação de riquezas, da crescente degradação do meio ambiente. Não chegamos ao fim da história. Homens e mulheres produzem sua própria história. E, enquanto houver vida, ainda há muita água por rolar...

## Referências

ABREU, T. B. **Considerações acerca da heterogeneidade do discurso sobre meio ambiente em textos de mídia impressa**. Rio de Janeiro: UFRJ/NUTES, 2007. (Dissertação de Mestrado em Educação em Saúde)

ACSELRAD, H. *Justiça Ambiental e Construção Social do Risco*. In: XIII Encontro Nacional da ABEP, Caxambu, novembro de 2002. Disponível em [http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/GT\\_MA\\_ST5\\_Achselrad\\_texto.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/GT_MA_ST5_Achselrad_texto.pdf) Acesso em 09 de janeiro de 2011.

ALTHUSSER, L. *Os Aparelhos Ideológicos de Estado*. In: **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 3ª ed., 1980.

\_\_\_\_\_. Ideologia y aparatos ideológicos de Estado, Freud y Lacan. p. 1-39, 1970. Disponível em: [http://www.dooos.org/articulos/textos/luis\\_althussen.pdf](http://www.dooos.org/articulos/textos/luis_althussen.pdf) Acesso em 28 de janeiro de 2011.

\_\_\_\_\_. On the Materialist Dialectic. In: **For Marx**. 1963. Disponível em <http://www.marxists.org/reference/archive/althusser/1963/unevenness.htm> Acesso em 28 de janeiro de 2011.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ª ed. São Paulo: Thomson, 1999.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

BAKHTIN, M. (V. N. Voloshinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec. 12ª edição, 2006.

BARBOSA, G. L.; LOUREIRO, C. F. B. **ONGs e movimentos sociais: de aliados a concorrentes**. In: Anais do IV Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), Rio Claro, pp. 1-15, 2007.

BARRETO, R. G. **Discursos, tecnologias, educação**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2009.

\_\_\_\_\_. Formação de professores, tecnologias e linguagens. São Paulo: Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_.; LEHER, R. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 39, p.423-436, 2008.



BARRETO, R. G.; GUIMARÃES, G. C.; MAGALHÃES, L. K. C.; LEHER, E. M. T. As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, pp. 31-42, 2006.

BATISTA, M. S. S. *Políticas públicas de educação ambiental: a gestão do Programa Municipal de Educação Ambiental de Mossoró-RN*. Dissertação de Mestrado – PPGE/DEPED/UFRN, Rio Grande do Norte, 2007.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. O imperialismo da razão neoliberal. **Revista Possibilidades**. A.1, n.1, pp. 24-28, jul./set. 2004.

BRASIL. 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, 2006a.

\_\_\_\_\_. Chamada pública MMA nº 01/2006 – **Mapeamento de potenciais Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis**. Brasília: DEA/MMA, junho de 2006b.

\_\_\_\_\_. DEA/MMA e CGEA/MEC. **Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA)**. Brasília: Edições MMA, 3. ed., 2005.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002**. Brasília: Diário Oficial da União, 2002.

\_\_\_\_\_. **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, 1999.

BRANDÃO, C. R. **Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos - Escritos para conhecer, pensar e praticar o Município Educador Sustentável**. Brasília: DEA/MMA, 2. ed., 2005a.

\_\_\_\_\_. *Comunidades aprendentes*. In: Ferraro Júnior, L. A. (Org.) **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Vol. 1. Brasília: MMA: Diretoria de Educação Ambiental, p. 85-91, 2005b.

BUCCI-GLUCKSMANN, C. **Gramsci e o Estado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CAVALCANTE, L. O. H. *Currículo e educação ambiental: trilhando os caminhos percorridos, entendendo as trilhas a percorrer*. In: Ferraro Júnior, L. A. (Org.) **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Vol. 1. Brasília: MMA: Diretoria de Educação Ambiental, p. 117-125, 2005.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

\_\_\_\_\_. **O que é ideologia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 44ª reimp., 1997.

CHESNAIS, F.; SERFATI, C. **“Ecologia” e condições físicas de reprodução social: alguns fios condutores marxistas**. In: *Crítica Marxista*, nº 16, 2003.

CHOMSKY, N.; HERMAN, E. **Manufacturing consent**. New York: Vintage Books, 1994.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late Modernity: rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CIDADE, D. S. *A pedagogia da hegemonia: a estratégia do capital em repassar responsabilidades à sociedade civil*. XXII Congresso Nacional de Pós-Graduandos. Rio de Janeiro: UFRJ, pp. 1-8, 2010. Disponível em <http://www.anpg.org.br/~anpg/userfiles/file/denissanchescidade.pdf> Acesso em 10 de julho de 2010.

COUTINHO, C. N. **A dualidade de poderes: introdução à teoria marxista do Estado e da revolução**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DIEGUES, A. C. S. **O mito moderno da natureza intocada**. 3. ed. São Paulo: HUCITEC e NUPAUB, 2001. v. 1. 161 p.

EAGLETON, T. **Ideologia – uma introdução**. São Paulo: Editora da UNESP e Editora Boitempo, 1997.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Centauro Editora, 3. ed., 2006.

\_\_\_\_\_. **Engels to Franz Mehring** (14 de julho de 1893). Transcrito por Sally Ryan, 2000. Disponível em [http://www.marxists.org/archive/marx/works/1893/letters/93\\_07\\_14.htm](http://www.marxists.org/archive/marx/works/1893/letters/93_07_14.htm)

FAIRCLOUGH, N. **Language and globalization**. Londres e Nova Iorque: Routledge, 2006.

\_\_\_\_\_. **Blair's contribution to elaborating a new doctrine of 'international community'**, *Journal of Language and Politics*, on-line, v. 4, n.1, pages 41-63, 2005a. Disponível em <http://www.ling.lancs.ac.uk/profiles/263/>. Acessado em 08 de março de 2010.

FAIRCLOUGH, N. **Governance, partnership and participation: cooperation and conflict.** Trabalho não publicado apresentado na International Association for Dialogue Analysis, Bucareste, Romênia, pp. 1-17, 2005b. Disponível em <http://www.ling.lancs.ac.uk/profiles/263/>. Acessado em 15 de outubro de 2010.

\_\_\_\_\_. **Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research.** Londres e Nova Iorque: Routledge, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Critical discourse analysis in researching language in the new capitalism: overdetermination, transdisciplinary and textual analysis.** 1-24 pp. Disponibilizado em 2003b em [www.ling.lancs.ac.uk/staff/norman/2003b.doc](http://www.ling.lancs.ac.uk/staff/norman/2003b.doc). Acesso em 15 de outubro de 2010.

\_\_\_\_\_. **Discurso e mudança social.** 1ª edição. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001a.

\_\_\_\_\_. **The dialectics of discourse.** *Textus*, v. 14, n. 2, p. 231-242, 2001b.

\_\_\_\_\_. *Critical discourse analysis as a method in social scientific research.* In: Wodak, R. and Meyer, M. (Eds.) **Methods of Critical Discourse Analysis.** London: Sage, pp. 121-138, 2001c.

\_\_\_\_\_. **New labour, new language?** London and New York: Routledge, 2000.

\_\_\_\_\_. **Global Capitalism and Critical Awareness of Language.** *Language Awareness*, vol. 8, n. 2, pp. 71-83, 1999.

FARIA FILHO, L. M. *Fazer História da Educação com E. P. Thompson: trajetórias de um aprendizado.* In: Faria Filho, L. M. (Org.) **Pensadores sociais e história da educação.** Belo Horizonte: Autêntica, p. 239-256, 2005.

FERNANDES, F. **Nós e o marxismo.** 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FERRARO JÚNIOR, L. A. (org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores – vol. 2.** Brasília: MMA, 2007.

\_\_\_\_\_. (org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores – vol. 1.** Brasília: MMA, 2005.

\_\_\_\_\_.; SORRENTINO, M. *Coletivos Educadores.* In: Ferraro Júnior, L. A. (Org.) **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores.** Vol. 1. Brasília: MMA: Diretoria de Educação Ambiental, pp. 59-69, 2005.

FIELD, J. **Lifelong learning and the new educational order**. London: Trentham Books Limited, 2006.

FOLADORI, G. **O metabolismo com a natureza**. In: *Crítica Marxista*, nº 12, pp. 105-117, 2001.

\_\_\_\_\_. **A questão ambiental em Marx**. In: *Crítica Marxista*, nº 4, pp. 140-163, 1997.

FONTES, V. *O capital-imperialismo: algumas características*. Disponível em <http://www.odiario.info/b2-img/VirginiaFontes.pdf> Acesso em 03 de dezembro de 2010.

\_\_\_\_\_. *Sociedade civil no Brasil contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980*. In: Lima, Julio Cesar França; Neves, Lucia Maria Wanderley. (Org.). **Fundamentos da Educação escolar do Brasil contemporâneo**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, p. 201-239, 2006.

FOSTER, J. B. **A ecologia de Marx: materialismo e natureza**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FREIRE, P. A paixão de mudar, de refazer, de criar. **Universidade e sociedade**. ANDES-SN. Brasília. Ano I, nº 1, pp. 47-50, fev/1991.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 15ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 15ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

GARAUDY, R. **Karl Marx**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967. 240 p.

GRUPPI, L. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 3ª ed., 1991.

\_\_\_\_\_. **Tudo começou com Maquiavel – As concepções de Estado em Marx, Engels, Lenin e Gramsci**. Porto Alegre: L&PM Editores, 1980.

GUIMARÃES, A. P. **As classes perigosas - Banditismo urbano e rural**. Edições Graal, 1ª edição, 1982.

GUIMARÃES, M. *Educação Ambiental Crítica*. In: Layrargues, P. P. (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. 1ª ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, pp. 25-34.

HERCULANO, S. *Do desenvolvimento (in)suportável à sociedade feliz*. In: Goldenberg, M. (Coord.). **Ecologia, Ciência e Política**. Rio de Janeiro: Editora Revan, pp. 9-48, 1992. Disponível em <http://www.uff.br/lacta/publicacoes/dodesenvolvimentoinsuportavel.htm>. Acesso em 12 de janeiro de 2011.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 1973.

KAPLAN, L. *Crise ambiental ou crise estrutural do capital: análise do discurso das políticas federais em Educação Ambiental*. In: **Anais do V EBEM**. Florianópolis, UFSC, 2011. No prelo.

\_\_\_\_\_. *Por uma Educação Ambiental não desescolarizada: contribuições da Análise Crítica do Discurso para as relações entre educação ambiental, políticas públicas e escolas*. In: **Anais do XV ENDIPE – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais**. Belo Horizonte, UFMG, 2010a (CD).

\_\_\_\_\_. *Análise crítica dos discursos sobre Estado e sociedade civil nas políticas públicas em Educação Ambiental*. In: **Anais do V ENANPPAS**. Florianópolis, UFSC, 2010b.

\_\_\_\_\_.; LOUREIRO, C. F. B. *Análise crítica do discurso do Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) ambientais - ProFEA: pela não desescolarização da educação ambiental*. *Educação em Revista (UFMG)*. No prelo.

KONDER, L. **A questão da ideologia**. 1.ed. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. **O que é dialética**. 25. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

LABREA, V. C. V. **A “vanguarda que se auto-anula” ou a ilusão necessária: o sujeito enredado - Cartografia Subjetiva da Rede Brasileira de Educação Ambiental 2003-2008**. Brasília: CDS/UnB, 2009a. (Dissertação de Mestrado)

\_\_\_\_\_. **Das margens se vêm melhor as estruturas de poder: Cartografia da Rede Brasileira de Educação Ambiental – 2003/2008**. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, n. 4, pp. 33-44, 2009b.

LAMOSAS, R. A. C. *A educação ambiental nas escolas públicas: da pedagogia de projetos à pedagogia de projetos*. In: **Anais do XV ENDIPE – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais**. Belo Horizonte, UFMG, 2010 (CD).

\_\_\_\_\_. **A centralidade do trabalho na Educação Ambiental: um ensaio sobre a afirmação do trabalho**. In: **Anais do V Encontro Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA)**, São Carlos, pp. 1-21, 2009.

LAYRARGUES, P. P. **Democracia e arquitetura do poder na Política Nacional de Educação Ambiental**. *Ambiente & Educação (FURG)*, v. 14, pp. 23-42, 2009.

\_\_\_\_\_. *Apresentação: (Re)Conhecendo a educação ambiental brasileira*. In: Layrargues, P. P. (org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. 1ª ed. Brasília: MMA, 2004.

\_\_\_\_\_. *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, pp. 59-71, 2003a.

\_\_\_\_\_. **A natureza da ideologia e a ideologia da natureza: elementos para uma sociologia da educação ambiental**. Campinas: UNICAMP/Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2003b. (Tese de Doutorado em Ciências Sociais)

\_\_\_\_\_. *A crise ambiental e suas implicações na educação*. In: Quintas, J. S. (Org.) **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente**. 2ª edição. Brasília: IBAMA, pp. 159-196 (1-22), 2002a. Disponível em [http://material.nerea-investiga.org/publicacoes/user\\_35/FICH\\_PT\\_25.pdf](http://material.nerea-investiga.org/publicacoes/user_35/FICH_PT_25.pdf) Acesso em 16 de janeiro de 2011.

\_\_\_\_\_. *A conjuntura da institucionalização da Política Nacional de Educação Ambiental*. In: OLAM: **Ciência & Tecnologia**, ano II, vol. 2, nº 1. Formato eletrônico: CD-ROM. p. 01-14, 2002b.

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 em <http://www.lpp-uerj.net/outrobrasil>. Último acesso em 07 de setembro de 2009.

\_\_\_\_\_. *Unesco, Banco Mundial e a educação dos países periféricos*. **Universidade e Sociedade** (ANDES), Brasília- DF, n. 25, pp. 45-54, 2001.

\_\_\_\_\_. *Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo*. **Revista Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, pp. 19-30, 1999.

\_\_\_\_\_. *A ideologia da globalização na política de formação profissional brasileira*. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 4, pp. 117-136, 1998.

LENIN, V. I. **Que fazer? A organização como sujeito político**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. *As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo*. In: **Obras completas de V. I. Lenine, 5. ed. em russo, t. 23, pp. 40-48, s/d**. Transcrito e disponibilizado em 26 de julho de 2000 no endereço: <http://www.marxists.org/portugues/lenin/1913/03/tresfont.htm>

LENIN, V. I. **O Imperialismo - Fase superior do capitalismo**. São Paulo: Centauro Editora, 4. ed., 2008.

\_\_\_\_\_. *Prefacio a la segunda edicion de El desarrollo del capitalismo en Russia*. In: **Obras completas**. v. 3. Moscú: Progreso, 1981a.

\_\_\_\_\_. *Nuestro programa*. In: **Obras completas**. v. 4. Moscú: Progreso, 1981b.

LIMA, G. F. da C. **Formação e dinâmica do campo da educação ambiental no Brasil: emergência, identidades e desafios**. Campinas: UNICAMP/Faculdade de Educação. (Tese de Doutorado em Educação), 2005.

LIMA, M. J. G. S.; LOUREIRO, C. F. B. *A disciplina Educação Ambiental na rede municipal de Educação de Armação dos Búzios (RJ): contexto, políticas e práticas curriculares*. In: V EPEA, São Carlos/SP. **Anais do V Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental**. CD-ROM, p.1-14, 2009.

LIMOEIRO CARDOSO, M. *Ideologia da globalização e (des)caminhos da ciência social*. In: Gentili, P. (org). **Globalização excludente**. Petrópolis: Vozes / Buenos Aires: CLACSO, 1999.

LOSURDO, D. **A linguagem do império: léxico da ideologia estadunidense**. São Paulo: Boitempo, 2010.

LOUREIRO, C. F. B. *Mundialização do capital, sustentabilidade democrática e políticas públicas: problematizando os caminhos da educação ambiental*. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 22, p. 1-11, 2009.

\_\_\_\_\_. *Educação Ambiental e “Teorias Críticas”*. In: Guimarães, M. (Org.). **Caminhos da educação ambiental**. 3.ed. Campinas: Papyrus Editora, pp. 51-86, 2008a.

\_\_\_\_\_. *O que queremos com política de educação ambiental no Brasil? II* Congresso Nacional de Alfabetização e Educação Ambiental. Rio Grande, RS, p. 1-17, 2008b.

\_\_\_\_\_. *Situando a educação ambiental na escola de ensino fundamental*. In: IV EREBio, 2007, Seropédica/RJ. *Painel Temático: Desafios da educação ambiental na escola básica*. **Anais do IV Encontro Regional de Ensino de Biologia**. Seropédica: SBEnBio/UFRRJ, v. 1. p. 1-11, 2007.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Pensamento Complexo, dialética e educação ambiental**. 01. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 213 p.

LOUREIRO, C. F. B. *Teoria crítica*. In: Ferraro Júnior, L. A. (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. 1. ed. Brasília: MMA/DEA, pp. 325-332, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em Educação Ambiental**. *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 93, pp. 1473-1494, set./dez. 2005b.

\_\_\_\_\_. *Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária*. In: Loureiro, C. F. B. (org.); Layrargues, P. P. (org.); Castro, R. S. (org.). **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez Editora, 3. ed., pp. 69-98, 2005c.

\_\_\_\_\_. **Trajatória e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 1. ed. 2004.

\_\_\_\_\_. **O Movimento Ambientalista e o Pensamento crítico: uma abordagem política**. 1. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

\_\_\_\_\_.; AZAZIEL, M.; FRANCA, N.; BRASILEIRO, R. de F.; MUSSI, S. M. **Educação Ambiental e gestão participativa em unidades de conservação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ibama, 2005.

\_\_\_\_\_.; COSSIO, M. F. B. *Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto*. In: Mello, S.; Trajber, R.. (Org.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental**. 1 ed. Brasília: MEC/UNESCO, p. 57-64, 2007.

LÖWY, M. **Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez Editora, 17. ed., 2006.

\_\_\_\_\_. **Ecologia e socialismo**. São Paulo: Cortez. 1. ed. Coleção Questões da nossa época, vol. 125, 2005.

LUXEMBURGO, R. **Reforma ou revolução?** São Paulo: Editora Expressão Popular, 1.ed. 1999.

MAGALHÃES, C. M. *A Análise Crítica do Discurso enquanto Teoria e Método de Estudo*. In: Magalhães, C. M. (Org.) **Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, pp. 15-30, 2001.

MAGALHÃES, I. Introdução: a Análise de Discurso Crítica. **Revista D.E.L.T.A.** nº 21 (especial), p. 1-9, 2005.



MARTINS, I.; OLINISKY, M. J.; ABREU, T. B.; SANTOS, L. M. F. **Contribuições da análise crítica do discurso para uma reflexão sobre questões do campo da Educação Ambiental: olhares de educadores em ciências.** *Pesquisa em Educação Ambiental*, vol. 3, n. 1, pp. 129-154, 2008.

MARX, K. **O Capital – Crítica da Economia Política – Livro I – Volume I.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 28. ed., 2011.

\_\_\_\_\_. *Prefácio. Contribuição à Crítica da Economia Política.* São Paulo: Expressão Popular, 2. ed., 2008.

\_\_\_\_\_.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Boitempo, 2002.

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

MELO, I. F. Análise do Discurso e Análise Crítica do Discurso: desdobramentos e intersecções. **Revista Eletrônica Letra Magna.** n 11, pp. 1-18, 2009. Disponível em: <http://www.letramagna.com/adeacd.pdf> Acesso em 20 de outubro de 2010.

MESCHKAT, K. *Uma crítica a la ideologia de la 'sociedad civil'.* In: Hengstenberg, P.; Kohut, K.; Maihold, G. (eds.) **Sociedad civil en America Latina: representación de intereses y gobernabilidad.** Caracas: Ed. Nueva Sociedad, 1999.

NEVES, L. M. W. (Org.) **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil.** São Paulo: Xamã, 2010.

\_\_\_\_\_. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

O'CONNOR, J. **Es posible el capitalismo sostenible?** In: ALIMONDA, H. (Comp.) *Ecología Política: Naturaleza, Sociedad y Utopía.* Buenos Aires: CLACSO, 2002. p. 27-52.

OLINISKY, M. J. **A constituição identitária do campo da Educação Ambiental: uma análise textual da produção de sentidos de licenciandos em Ciências Biológicas.** Dissertação de Mestrado em Educação em Saúde. Rio de Janeiro: UFRJ/NUTES, 2006.

ORGANISTA, J. H. **O debate sobre a centralidade do trabalho.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

ORLANDI, E. L. P. *O discurso da educação ambiental*. In: Setzer, R. (org.) **Avaliando a educação ambiental no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Gaia, p. 37-47, 1996.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C.; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação brasileira. **Educação & Sociedade**, vol. 30, n. 108, pp. 761-778, 2009.

\_\_\_\_\_. **Políticas públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado**. In: *VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPEd Sul)*. Itajaí: UNIVALI, pp. 1-15, 2008.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface**, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. 1.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006a.

\_\_\_\_\_. *Educação, meio ambiente e globalização*. In: V Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental, Joinville/SC. **Anais do V Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental**. Rio de Janeiro: Roda Viva, pp. 15-27, 2006b.

QUINTAS, J. S. *Educação e sustentabilidade*. In: V Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental, Joinville/SC. **Anais do V Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental**. Rio de Janeiro: Roda Viva, pp. 283-293, 2006.

REIGOTA, M. *A educação ambiental frente ao esfacelamento da cidadania no governo Lula (2002-2006)*. In: XI Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico da Associação Nacional de Pós-graduação em Psicologia (Anpepp), p. 01-32, 2006.

\_\_\_\_\_. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1994. v. 1. 64 p.

RODIN, P.; MARANHÃO, R. R.; GOMES, J. M.; SILVA, R.; SORRENTINO, M. *Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis*. In: I Congresso Internacional de Educación Ambiental dos Países Lusófonos e Galícia. Santiago de Compostela, 2007. Disponível em [http://www.ceida.org/CD\\_CONGRESO\\_lus/documentacion\\_ea/comunicacions/EA\\_non\\_formal/MartinsGomes\\_Jacqueline.html](http://www.ceida.org/CD_CONGRESO_lus/documentacion_ea/comunicacions/EA_non_formal/MartinsGomes_Jacqueline.html) Acesso em 13 de julho de 2010.

RODRIGUES, J. N.; GUIMARÃES, M. *A construção da política municipal de educação ambiental no município de Mesquita (RJ) sob o olhar do educador: as representações sociais e suas implicações*. In: **Anais do XV ENDIPE – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais**. Belo Horizonte, UFMG, 2010 (CD).

SALAZAR, C. L. *El concepto de sociedad en America Latina (usos y abusos)*. In: Hengstenberg, P.; Kohut, K.; Maihold, G. (eds.) **Sociedad civil en America Latina: representación de intereses y gobernabilidad**. Caracas: Ed. Nueva Sociedad, 1999.

SANTOS, L. M. F. **Construção de sentidos de Educação Ambiental: uma análise do Curso de Formação de Educadores Ambientais**. Tese de Doutorado em Educação em Saúde. Rio de Janeiro: UFRJ/NUTES, 2010.

SANFELICE, J. L. *Dialética e pesquisa em educação*. In: Lombardi, J. C.; Saviani, D. (Orgs.). **Marxismo e educação – debates contemporâneos**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, p. 69-94, 2005.

SAVIANI, D. *Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação*. In: Lombardi, J. C.; Saviani, D. Sanfelice, J. L. (orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Editora Autores Associados. HISTEDBR. p. 13-24, 3. ed, 2005a.

\_\_\_\_\_. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Projeto 20 anos do HISTEDBR. Campinas, 2005. Disponível em [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_036.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html) Acesso em 20 de outubro de 2009.

SEVCENKO, N. **A corrida para o século XXI: no loop da montanha russa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SILVA, F. A. L. *O público e o privado na formação do educador ambiental: um olhar sobre os cursos lato sensu*. In: Loureiro, C. F. B. (Org.) **Educação Ambiental, Gestão Pública, Movimentos Sociais e Formação Humana – Uma abordagem emancipatória**. São Carlos: RiMa Editora, p. 89-114, 2009.

SILVA, R. Linguagem e ideologia: embates teóricos. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 9, n. 1, pp. 157-180, jan/abr. 2009.

SORRENTINO, M. *Desenvolvimento sustentável e participação: algumas reflexões em voz alta*. In: Loureiro, C. F. B. (Org.); Layrargues, P. P. (Org.); Castro, R. S. (Org.) **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 3ª ed., pp. 15-21, 2005.

\_\_\_\_\_.; TRAJBER, R. *Políticas de Educação Ambiental do Órgão Gestor*. In: Mello, S. S.; Trajber, R. (Orgs.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: CGEA/MEC e DEA/MMA, 13-21, 2007.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_.; MENDONÇA, P.; FERRARO JÚNIOR, L. A. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, 2005.

TAVOLARO, S. B. F. *Ação Comunicativa*. In: Ferraro Júnior., L. A. (Org.) **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, p. 17-25, 2005.

TEIXEIRA, I. *Produção e consumo sustentáveis: avanços e desafios para o Brasil*. Disponível em <http://institutoethos.blogspot.com/2010/09/producao-e-consumo-sustentaveis-avancos.html>. Acesso em 09 de janeiro de 2011.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1. ed., 1995.

TONSO, S. *Cardápio de aprendizagem*. In: Ferraro Júnior, L. A. (Org.) **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Vol. 1. Brasília: MMA: Diretoria de Educação Ambiental, p. 49-56, 2005.

TORRES, J. R. *Fundamentos da concepção educacional de Paulo Freire na pesquisa em Educação Ambiental no contexto formal: 12 anos de ENPEC*. In: **Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC)**, Florianópolis, 2009. Disponível em <http://www.fae.ufmg.br/abrapec/viempec/7enpec/pdfs/832.pdf>. Acesso em 09 de fevereiro de 2009.

\_\_\_\_\_. *Educação Ambiental Crítico-Transformadora e abordagem temática freireana*. Tese de Doutorado – PPGECT/UFSC, Florianópolis, 2010.

TRAJBER, R.; MENDONÇA, P. R. (orgs.). **O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?** Coleção Educação para todos. Brasília: Edições MEC/UNESCO, 2006.

\_\_\_\_\_.; SORRENTINO, M. *Ética, Sustentabilidade e Educação Ambiental*. In: V Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental, Joinville/SC. **Anais do V Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental**. Rio de Janeiro: Roda Viva, pp. 411-414, 2006.

TRISTÃO, M.; FASSARELLA, R. C. *Contextos de aprendizagem: encontros e eventos*. In: Ferraro Júnior, L. A. (Org.) **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Vol. 2. Brasília: MMA: Diretoria de Educação Ambiental, p. 87-94, 2007.

TSE-TUNG, M. **Sobre a prática & Sobre a contradição**. São Paulo: Expressão Popular, 1999.

VARGAS, L. A. A. *A questão agrária e o meio ambiente: trabalho e educação na luta pela terra e pela sustentabilidade*. Dissertação de Mestrado – PPGE/FE/UFRJ, Rio de Janeiro, 2007.

VIEGAS, A.; LOUREIRO, C. F. B. *Contribuições da teoria ideológico-enunciativa de Mikhail Bakhtin para a pesquisa em Educação Ambiental*. In: V EPEA, São Carlos/SP. **Anais do V Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental**. CD-ROM, p.1-12, 2009.

WALDMAN, M. *O desafio ambiental e as ONGs*. In: Mesa Temática ONGs e seu papel no meio ambiente. IV Congresso Nacional de Meio Ambiente de Poços de Caldas, pp. 1-13, 25 de maio de 2007. Disponível em [http://www.mw.pro.br/mw/eco\\_desafio\\_ambiental\\_e\\_as\\_ongs.pdf](http://www.mw.pro.br/mw/eco_desafio_ambiental_e_as_ongs.pdf). Acessado em 10 de setembro de 2009.

WALLIS, V. **As respostas capitalista e socialista à crise ecológica**. In: *Crítica Marxista*, nº 29, pp. 57-74, 2009.

## **Anexos**



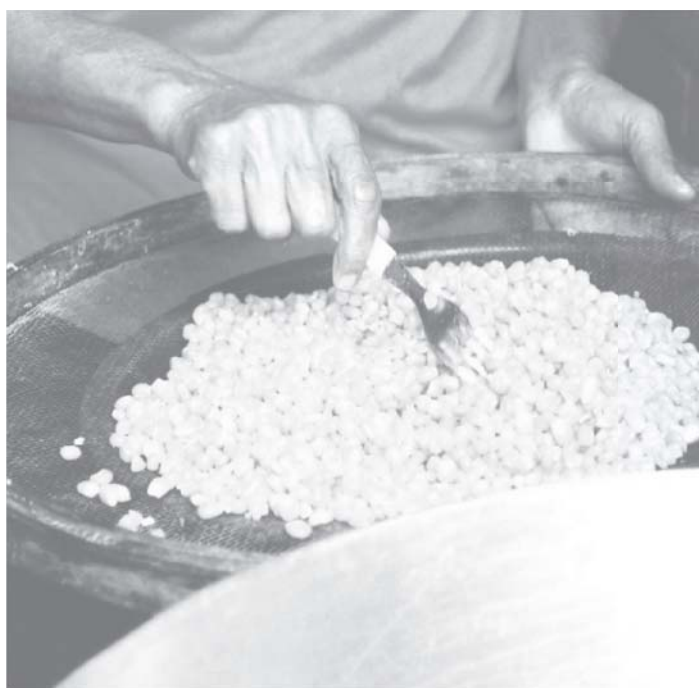






“ Saiu o semeador a  
semear.  
Semeou o dia todo  
e a noite o apanhou  
ainda  
com as mãos cheias de  
sementes.  
Ele semeava tranqüilo  
sem pensar na colheita  
porque muito tinha colhido  
do que outros semearam. ”

*Cora Coralina*



**República Federativa do Brasil**

Presidente: Luiz Inácio Lula da Silva

Vice-Presidente: José Alencar Gomes da Silva

**Ministério do Meio Ambiente**

Ministra: Marina Silva

Secretário Executivo: Cláudio Langone

**Diretoria de Educação Ambiental – DEA**

Diretor: Marcos Sorrentino

**Ministério da Educação**

Ministro: Tarso Genro

Secretário Executivo: Fernando Haddad

**Coordenação Geral de Educação Ambiental – CGEA**

Coordenadora: Rachel Trajber

**PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

**ProNEA**

3ª edição

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE

EQUIPE TÉCNICA

Ana Luiza Castelo Branco Figueiredo  
Ana Paula Soares Xavier  
Angela Ferreira Schmidt  
Antônio Fúcio de Mendonça Neto  
Arthur Armando da Costa Ferreira  
Bruno Altoé Duar  
Daniela Kolly Ferraz  
Fábio Deboni da Silva  
Francisco de Assis Morais da Costa  
Gustavo Nogueira Lemos  
Heitor Queiroz de Medeiros  
Helena Machado Cabral Coimbra Araújo  
Iara Carneiro  
Irineu Tamaio  
Jacqueline Gomes  
José Vicente de Freitas  
Lilian Fernandes  
Maura Machado Silva  
Mariana Stefanelli Mascarenhas  
Maurício Marcon Rebelo da Silva  
Nina Paula Ferreira Laranjeira  
Philippe Pomier Layrargues  
Renata Rozendo Maranhão  
Semíramis Albuquerque Biasoli  
Thais Ferraresi Pereira  
Veronika Schuler Dolenc

CID-Ambiental

Anderson Guimarães Pereira  
Antônia da Silva Samir Ribeiro  
Cícera da Silva  
Gláucia Cabral Carneiro  
Ildon Pires de Macedo  
Otávio Paz

Renata Frenchiani Dalla Bernardina  
Sônia Luzia Fragoso

Equipe Administrativa

Aline Jesus Vasconcelos  
Hermes Renato de Farias Viana Júnior  
Marcelo Nunes  
Maria de Lurdes Silve  
Maria Fernanda Arrais de Souza  
Maria Inês Cestaro Jorge  
Mariana da Silva Dourado  
Miria Lúcia de Holanda  
Ricardo Veronezi Ferrão

Colaborador: Luiz Antonio Ferraro Junior

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

EQUIPE TÉCNICA

Andréa M. de C. S. F. Curado  
Anelize Schuler  
João Paulo Sotero de Vasconcelos  
Eneida M. Lipai  
Patrícia Ramos Mendonça  
Simone Portugal  
Soraia Mello  
Ana Lucia do Carmo Luiz  
Daisy Cordeiro  
Deise Keller  
Eduardo T. Martins  
Isis de Palma  
Marlova Intini  
Moisés Ataidés  
Neusa Helena Rocha Barbosa  
Paula Fernanda Rocha  
Nayara Vasconcelos  
Priscila Nomiya

EQUIPE ADMINISTRATIVA

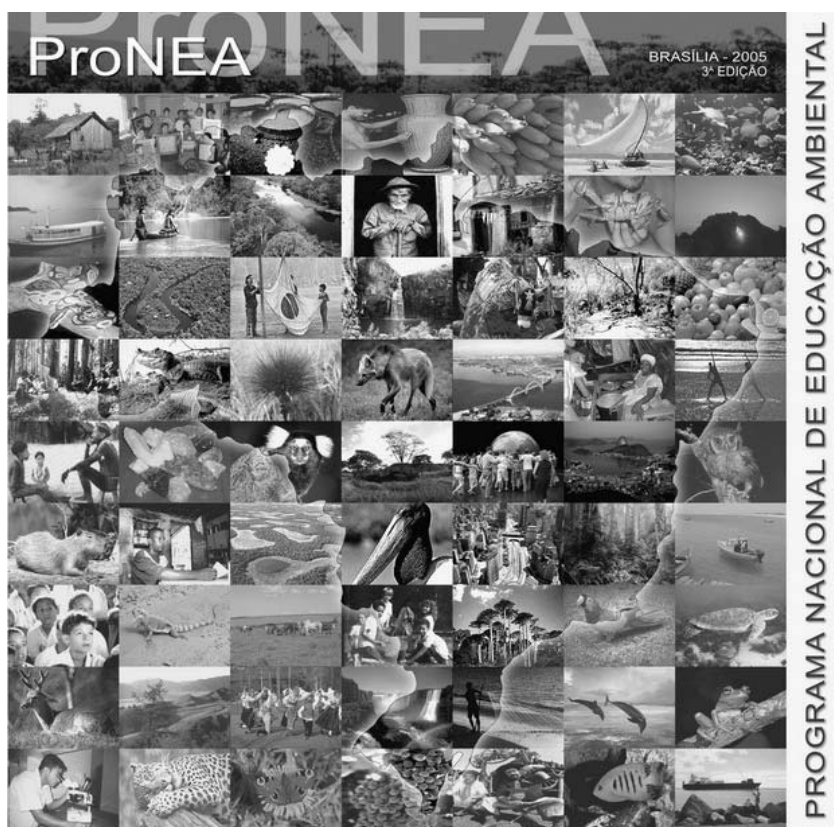
Luena Mello  
Rosana Freire

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE  
Diretoria de Educação Ambiental

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Coordenação Geral de Educação Ambiental

## Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA

3ª edição



Brasília - 2005

## **Edições MMA**

### **Ministério do Meio Ambiente - MMA**

Centro de Informação, Documentação Ambiental e Editoração

Esplanada dos Ministérios - Bloco "B" - térreo

70068-900 Brasília-DF

Tel.: 55 61 4009-1235

Fax: 55 61 4009-5222

e-mail: [cid@mma.gov.br](mailto:cid@mma.gov.br)

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE  
Diretoria de Educação Ambiental

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Coordenação Geral de Educação Ambiental

“ É fundamental  
que eu saiba não  
haver existência  
humana sem risco  
de maior ou menor risco.  
Enquanto objetividade  
o risco implica  
a subjetividade  
de quem o corre.”

*Paulo Freire*



**PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

**DIRETORIA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL/MMA**

**Esplanada dos Ministérios**

**Bloco B – 7o andar**

**70068-900 – Brasília – DF**

**Tel. (61) 4009-1207**

**Fax.: (61) 4009-1757**

**educambiental@mma.gov.br**

**www.mma.gov.br/educambiental**

**COORDENAÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL/MEC**

**SGAS, L2 Sul Quadra 607 – Lote 50**

**2o andar – sala 212**

**70200-670 – Brasília – DF**

**Tel. (61) 2104-6142**

**Fax. (61) 2104-6110**

**ea@mec.gov.br**

**www.mec.gov.br**

A P O I O



CAPA: ARTHUR FERREIRA E RICARDO VERONEZI FERRÃO

EDITORÇÃO/DIAGRAMAÇÃO: ARTHUR FERREIRA E RICARDO VERONEZI FERRÃO

FOTOS: BANCO DE IMAGENS DA DIRETORIA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

ELABORAÇÃO DO SISTEMA DA CONSULTA PÚBLICA: LUIZ CARLOS SILVA DE OLIVEIRA

SISTEMATIZAÇÃO DA CONSULTA PÚBLICA: FLÁVIA PIERANGELI

ISBN

---

Programa nacional de educação ambiental - ProNEA / Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. - 3. ed - Brasília : Ministério do Meio Ambiente, 2005.  
102p.: il. 21 cm

1. Educação ambiental. 2. Meio ambiente - Educação. I. Brasil. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental.  
II. Brasil. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental.

---


CDU



“ Se a  
educação sozinha  
não transforma  
a sociedade  
sem ela  
tampouco  
a sociedade  
muda ”

*Paulo Freire*



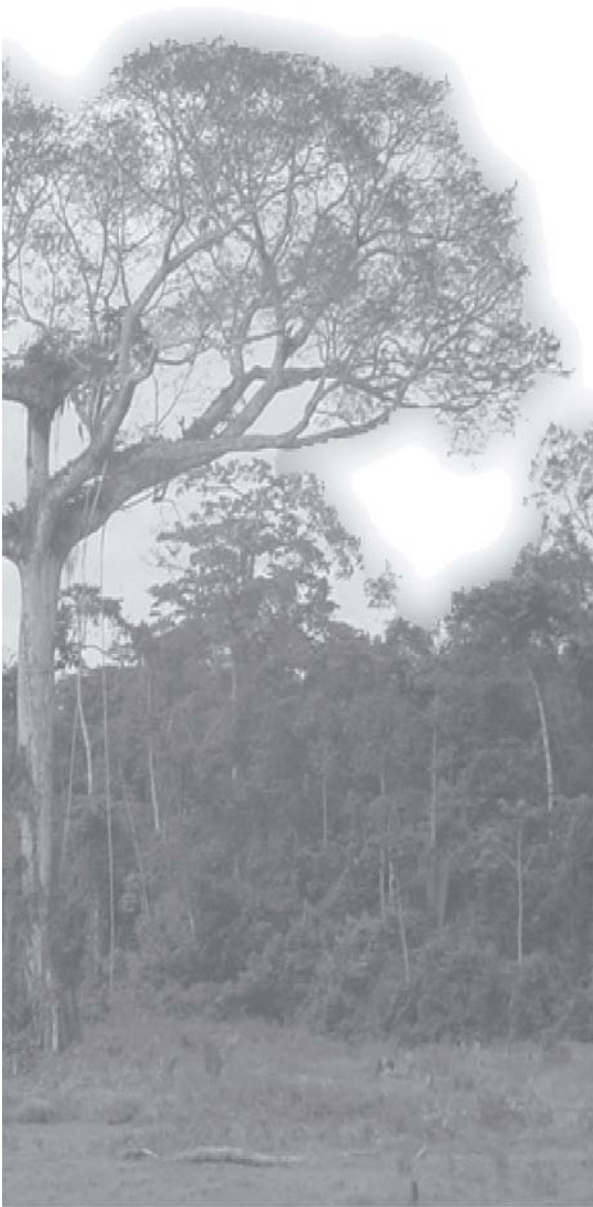
A large, leafy tree stands in a field under a blue sky. The tree is the central focus, with its branches spreading out. The background shows a field of tall grass or reeds, and a distant horizon line. The overall scene is peaceful and natural.

“O sujeito pensante  
não pode pensar sozinho;  
não pode pensar sem a co-participação  
de outros sujeitos  
no ato de pensar sobre o objeto.  
Não há um ‘penso’,  
mas um ‘pensamos’.  
É o ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’  
e não o contrário.  
Esta co-participação dos sujeitos  
no ato de pensar se dá na comunicação.  
O objeto, por isso mesmo,  
não é a incidência terminativa  
do pensamento de um sujeito,  
mas o mediador da comunicação.”

*Paulo Freire*

# S U M Á R I O

Glossário de Siglas .....	13
Apresentação .....	15
Justificativa .....	17
Antecedentes .....	21
Diretrizes .....	33
Princípios .....	37
Missão .....	39
Objetivos .....	39
Públicos .....	42
Linhas de ação .....	43
Estrutura organizacional .....	53
Anexo 1 – Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global .....	57
Anexo 2 – Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999 .....	65
Anexo 3 – Decreto no 4.281, de 25 de junho de 2002 .....	71
Anexo 4 – Deliberações da Conferência Nacional do Meio Ambiente .....	75
Anexo 5 – Compromisso de Goiânia .....	81
Anexo 6 – Programa Latino-americano e Caribenho de Educação Ambiental .....	85
Anexo 7 – Atribuições e competências dos colegiados do ProNEA .....	91
Anexo 8 – Composição dos colegiados do ProNEA .....	95



“ A grande generosidade  
está em lutar para que,  
cada vez mais,  
essas mãos,  
sejam de homens  
ou de povos,  
se estendam menos,  
em gestos de súplica.  
Súplica de humildes  
a poderosos.  
E se vão fazendo,  
cada vez mais,  
mãos humanas,  
que trabalhem e  
transformem o mundo.”

*Paulo Freire*

# GLOSSÁRIO DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA	Centro de Educação Ambiental
CGEA	Coordenação Geral de Educação Ambiental
CID-Ambiental	Centro de Informação e Documentação Ambiental
CIEA	Comissão Interinstitucional Estadual de Educação Ambiental
CISEA	Comissão Intersetorial de Educação Ambiental
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNRH	Conselho Nacional de Recursos Hídricos
COEA	Coordenação Geral de Educação Ambiental
CONAMA	Conselho Nacional do Meio Ambiente
CTEM	Câmara Técnica de Educação, Capacitação, Mobilização Social e Informação em Recursos Hídricos
DEA	Diretoria de Educação Ambiental
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FNMA	Fundo Nacional de Meio Ambiente
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
ISO	International Standart Organization
MEC	Ministério da Educação
MMA	Ministério do Meio Ambiente
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIEA	Programa Internacional de Educação Ambiental



PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNMA	Política Nacional de Meio Ambiente
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPA	Plano Plurianual
ProNEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
RAEA	Rede Acreana de Educação Ambiental
REASE	Rede de Educação Ambiental de Sergipe
REASul	Rede Sulbrasileira de Educação Ambiental
REBEA	Rede Brasileira de Educação Ambiental
REPEA	Rede Paulista de Educação Ambiental
RUPEA	Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio à Micro e Pequenas Empresas
SEMA	Secretaria Especial do Meio Ambiente
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SIBEA	Sistema Brasileiro de Informação sobre Educação Ambiental
SISNAMA	Sistema Nacional de Meio Ambiente
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

# A P R E S E N T A Ç Ã O

**E**ste documento, sintonizado com o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, apresenta as diretrizes, os princípios e a missão que orientam as ações do Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA, a delimitação de seus objetivos, suas linhas de ação e sua estrutura organizacional.

A presente versão é resultado de processo de Consulta Pública, realizado em setembro e outubro de 2004, que envolveu mais de 800 educadores ambientais de 22 unidades federativas do país, configurando a construção participativa do Programa Nacional de Educação Ambiental e que se constitui ao mesmo tempo, num processo de apropriação do ProNEA pela sociedade. A Consulta Pública do ProNEA foi realizada em parceria com as Comissões Interinstitucionais Estaduais de Educação Ambiental (CIEAs) e as Redes de Educação Ambiental, em Oficinas intituladas “Construindo juntos o futuro da educação ambiental brasileira”, e se tornou uma oportunidade de mobilização social entre os educadores ambientais possibilitando o debate acerca das realidades locais para subsidiar a elaboração ou implementação das Políticas e Programas estaduais de educação ambiental.

Importante ressaltar que o ProNEA é um programa de âmbito nacional, o que não significa que sua implementação seja de competência exclusiva do poder público federal, ao contrário, todos os segmentos sociais e esferas de governo são co-responsáveis pela sua aplicação, execução, monitoramento e avaliação.

Reconhecendo seu estado de permanente construção, em consonância com o delineamento das bases teóricas e metodológicas da educação ambiental no Brasil, a Diretoria de Educação Ambiental do MMA, a Coordenação Geral de Educação Ambiental do MEC e o Órgão Gestor entendem ser necessário prever uma estratégia de planejamento incremental e articulada, que permita visitar com frequência os seus objetivos e estratégias, para seu constante aprimoramento, por meio dos aprendizados sistematizados e dos redirecionamentos democraticamente pactuados entre todos os parceiros envolvidos. Mas sem renunciar à formulação e

à enunciação de seus objetivos e sem abandonar as diretrizes e os princípios que balizam as ações em educação ambiental no governo federal.

Nesse sentido, a expectativa é estabelecer uma periodicidade para revisões futuras do ProNEA – objetivando seu aperfeiçoamento constante - em espaços que possibilitem o debate democrático e a construção participativa, a exemplo do Fórum Brasileiro de Educação Ambiental.



# J U S T I F I C A T I V A

Os últimos 40 anos foram pródigos em encontros, conferências, seminários, tratados e convenções voltados à temática ambiental e, no entanto, nunca se comprometeu tanto a capacidade de manutenção da vida, o que indica a necessidade de ações educacionais que contribuam para a construção de sociedades sustentáveis.

No Brasil, a ameaça à biodiversidade está presente em todos os biomas, em decorrência, principalmente, do desenvolvimento desordenado de atividades produtivas. A degradação do solo, a poluição atmosférica e a contaminação dos recursos hídricos são alguns dos efeitos nocivos observados. Na maioria dos centros urbanos, os resíduos sólidos ainda são depositados em lixões, a céu aberto.

Associa-se a isso um quadro de exclusão social e elevado nível de pobreza da população. Muitas pessoas vivem em áreas de risco, como encostas, margens de rios e periferias industriais. É preciso também considerar que uma significativa parcela dos brasileiros tem uma percepção “naturalizada” do meio ambiente, excluindo homens, mulheres, cidades e favelas desse conceito.

Reverter esse quadro configura um grande desafio para construção de um Brasil sustentável, entendido como um país socialmente justo e ambientalmente seguro. Nota-se ainda um distanciamento entre a letra das leis e sua efetiva aplicação, sobretudo no que se refere às dificuldades encontradas por políticas institucionais e movimentos sociais voltados à consolidação da cidadania entre segmentos sociais excluídos.

As estratégias de enfrentamento da problemática ambiental, para surtirem o efeito desejável na construção de sociedades sustentáveis, envolvem uma articulação coordenada entre todos os tipos de intervenção ambiental direta, incluindo neste contexto as ações em educação ambiental. Dessa forma, assim como as medidas políticas, jurídicas, técnico-científicas, institucionais e econômicas vol-

tadas à proteção, recuperação e melhoria socioambiental<sup>1</sup> despontam também as atividades no âmbito educativo.

Com efeito, diante da constatação da necessidade de edificação dos pilares das sociedades sustentáveis, os sistemas sociais atualizam-se para incorporar a dimensão ambiental em suas respectivas especificidades, fornecendo os meios adequados para efetuar a transição societária em direção à sustentabilidade. Assim, o sistema jurídico cria um “direito ambiental”, o sistema científico desenvolve uma “ciência complexa”, o sistema tecnológico cria uma “tecnologia ecoeficiente”, o sistema econômico potencializa uma “economia ecológica”, o sistema político oferece uma “política verde” e o sistema educativo fornece uma “educação ambiental”. Cabe a cada um dos sistemas sociais o desenvolvimento de funções de acordo com as suas atribuições específicas, respondendo às múltiplas dimensões da sustentabilidade, buscando superar os obstáculos da exclusão social e da má distribuição da riqueza produzida no país. É preciso ainda garantir o efetivo controle e a participação social na formulação e execução de políticas públicas, de forma que a dimensão ambiental seja sempre considerada.

E nesse contexto, em que os sistemas sociais atuam na promoção da mudança ambiental, a educação assume posição de destaque para construir os fundamentos da sociedade sustentável, apresentando uma dupla função a essa transição societária: propiciar os processos de mudanças culturais em direção à instauração de uma ética ecológica e de mudanças sociais em direção ao empoderamento dos indivíduos, grupos e sociedades que se encontram em condições de vulnerabilidade em face dos desafios da contemporaneidade.

Com a proposta de mudança cultural na sociedade, entende-se que são necessárias mudanças nos desejos e formas de olhar a realidade, nas utopias e nas necessidades materiais e simbólicas, nos padrões de produção e consumo, lazer e religiosidade. Assim, o ProNEA almeja contribuir para o enraizamento de uma cultura de respeito e de valorização da diversidade e da identidade (de ser humano, de ser brasileiro, de ser do município X, da raça Z, do gênero Y, da classe social W etc.), ou seja, de ser diferente e gostar disto, sem deixar de lutar para superar aquelas diferenças que incomodam e oprimem, mas valorizando o outro em suas especificidades e com ele dialogando no sentido de trabalhar os conflitos, visando não a sua supressão, mas ao seu equacionamento democrático.

Com a proposta de mudança social entendemos como necessárias a superação da injustiça social, da apropriação da natureza e da humanidade pelo Capital, da desigualdade social

<sup>1</sup> Embora reconheçamos o caráter multidimensional da questão ambiental, entendemos ser necessário enfatizar a articulação entre a dimensão social e a dimensão ambiental, motivo pelo qual apresentamos neste documento a formulação “socioambiental” em vez de simplesmente “ambiental”.

e dos processos em que se privatizam lucros e socializam as mazelas decorrentes entre as parcelas desfavorecidas da população.

Para que a atuação do poder público no campo da educação ambiental possa ocorrer de modo articulado tanto entre as iniciativas existentes no âmbito educativo como entre as ações voltadas à proteção, recuperação e melhoria socioambiental, e assim propiciar um efeito multiplicador com potencial de repercussão na sociedade, faz-se necessária a formulação e a implementação de políticas públicas de educação ambiental que integrem essa perspectiva. Nesse sentido, a criação do ProNEA se configura como um esforço do governo federal no estabelecimento das condições necessárias para a gestão da Política Nacional de Educação Ambiental, fortalecendo os processos existentes nessa direção na sociedade brasileira.

Portanto, é no sentido de promover a articulação das ações educativas voltadas às atividades de proteção, recuperação e melhoria socioambiental, e de potencializar a função da educação para as mudanças culturais e sociais, que se insere a educação ambiental no planejamento estratégico do governo federal do país.

“ Ninguém ignora tudo.  
Ninguém sabe tudo.  
Todos nós sabemos alguma coisa.  
Todos nós ignoramos alguma coisa.  
Por isso aprendemos sempre.”

*Paulo Freire*



## A N T E C E D E N T E S

**A**lguns autores mencionam que o período pós-Segunda Guerra Mundial fez emergir com uma maior ênfase os estudos do meio e a importância de uma educação a partir do entorno, chegando-se na década de 1960 a mencionar explicitamente uma educação ambiental. Lembram ainda que os naturalistas, jornalistas, escritores e estadistas muito antes já escreviam sobre a necessidade de proteção dos recursos naturais ou mesmo sobre a importância do contato com a natureza para a formação humana. Mas atribui-se à Conferência de Estocolmo, realizada em 1972, a responsabilidade por inserir a temática da educação ambiental na agenda internacional.

Apesar de a literatura registrar que já se ouvia falar em educação ambiental desde meados da década de 60, o reconhecimento internacional desse fazer educativo como uma estratégia para se construir sociedades sustentáveis remonta a 1975, também em Estocolmo, quando se instituiu o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), sob os auspícios da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), em atendimento à Recomendação 96 da Conferência de Estocolmo. E sobretudo dois anos depois, em 1977, quando foi realizada a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, conhecida como Conferência de Tbilisi, momento que se consolidou o PIEA e se estabeleceram as finalidades, os objetivos, os princípios orientadores e as estratégias para a promoção da educação ambiental.

Deve-se mencionar que a educação ambiental surge no Brasil muito antes da sua institucionalização no governo federal. Além de artigos de brasileiros ilustres e de uma primeira legislação conservacionista já no século XIX e início do século XX, temos a existência de um persistente movimento conservacionista e, no início dos anos 70, ocorre a emergência de um ambientalismo que se une às lutas pelas liberdades democráticas, que se manifesta através da ação isolada de professores,

estudantes e escolas, por meio de pequenas ações de organizações da sociedade civil ou mesmo de prefeituras municipais e governos estaduais com atividades educacionais relacionadas às ações voltadas à recuperação, conservação e melhoria do meio ambiente. Neste período também surgem os primeiros cursos de especialização em educação ambiental.

O processo de institucionalização da educação ambiental no governo federal brasileiro teve início em 1973, com a criação, no Poder Executivo, da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), vinculada ao Ministério do Interior. A SEMA estabeleceu, como parte de suas atribuições, “o esclarecimento e a educação do povo brasileiro para o uso adequado dos recursos naturais, tendo em vista a conservação do meio ambiente”, e foi responsável pela capacitação de recursos humanos e sensibilização inicial da sociedade para as questões ambientais.

A extinta SEMA deu ainda início a projetos de educação ambiental voltados para a inserção da temática ambiental nos currículos escolares dos antigos 1º e 2º graus, na região Norte. Outras iniciativas foram a realização de seis cursos de especialização em educação ambiental e de cinco seminários sobre Universidade e Meio Ambiente, além da estruturação de uma rede de produção e circulação de materiais educativos, envolvendo diversas publicações e audiovisuais referentes à área ambiental.

Outro passo na institucionalização da educação ambiental foi dado com a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), que estabeleceu em 1981, no âmbito legislativo, a necessidade de inclusão da educação ambiental em todos os níveis de ensino, incluindo a educação da comunidade, objetivando a capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio ambiente, evidenciando a capilaridade que se desejava imprimir a essa prática pedagógica. Reforçando essa tendência, a Constituição Federal, em 1988, estabeleceu, no inciso VI do artigo 225, a necessidade de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”.

Também em 1988, inicia-se o processo de institucionalização de uma prática de comunicação e organização social em rede, com os primeiros passos da Rede Paulista de Educação Ambiental e da Rede Capixaba de Educação Ambiental. Mais tarde, em 1992, no II Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, é lançada a idéia de uma Rede Brasileira de Educação Ambiental, onde se adotou o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global como carta de princípios. A partir de então, em diversas unidades federativas do país foram criadas Redes de Educação Ambiental.

A partir de 1990, diversas ações em educação ambiental desenvolvidas pela sociedade civil e por instituições públicas receberam aportes financeiros do Fundo Nacional de Meio Ambiente (FNMA), representando quase 20% dos projetos financiados por este órgão de fomento, criado em 1989 pela Lei nº 7.797.

Em 1991, a Comissão Interministerial para a preparação da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92) considerou a educação ambiental como um dos instrumentos da política ambiental brasileira. Ainda em 1991, foram criadas duas instâncias no Poder Executivo, destinadas a lidar exclusivamente com esse aspecto: o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental do MEC, que em 1993 se transformou na Coordenação Geral de Educação Ambiental (COEA/MEC), e a Divisão de Educação Ambiental do Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), cujas competências institucionais foram definidas no sentido de representar um marco para a institucionalização da política de educação ambiental no âmbito do Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA).

No ano seguinte, em 1992, foi criado o Ministério do Meio Ambiente (MMA), e em julho desse mesmo ano, o IBAMA instituiu os Núcleos de Educação Ambiental em todas as suas superintendências estaduais, visando operacionalizar as ações educativas no processo de gestão ambiental na esfera estadual.

Ainda no contexto da institucionalização da educação ambiental no país, pode-se citar o estímulo à implantação de sistemas de gestão ambiental por setores produtivos, em consonância com leis e normas, como as da série ISO 14000.

O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (Anexo 1), estabelecido em 1992 no Fórum Global, constituiu-se como outro marco mundial relevante para a educação ambiental, por ter sido elaborado no âmbito da sociedade civil e por reconhecer a educação ambiental como um processo dinâmico em permanente construção, orientado por valores baseados na transformação social.

A Agenda 21 reforça essa perspectiva em diferentes capítulos, estabelecendo, por exemplo, a atribuição de poder aos grupos comunitários por meio do princípio da delegação de autoridade, assim como o estímulo à criação de organizações indígenas com base na comunidade, de organizações privadas de voluntários e de outras formas de entidades não-governamentais capazes de contribuir para a redução da pobreza e melhoria da qualidade de vida das famílias de baixa renda.

Durante a Rio-92, com a participação do MEC, também foi produzida a Carta Brasileira para Educação Ambiental, que, entre outras coisas, reconhece ser a educação ambiental um dos instrumentos mais importantes para viabilizar a sustentabilidade como estratégia de sobrevivência do planeta e, conseqüentemente, de melhoria da qualidade de vida humana. A Carta admite ainda que a lentidão da produção de conhecimentos, a falta de comprometimento real do Poder Público no cumprimento e complementação da legislação em relação às políticas específicas de educação ambiental, em todos os níveis de ensino, consolidam um modelo educacional que não responde às reais necessidades do país.

Como desdobramento da Carta Brasileira para Educação Ambiental, o MEC promoveu, em 1992, em Foz de Iguaçu, o 1º Encontro Nacional de Centros de Educação Ambiental (CEAs), onde os coordenadores dos centros já existentes e os técnicos das Secretarias de Educação debateram propostas pedagógicas e recursos institucionais e apresentaram projetos e experiências exitosas em educação ambiental. Em decorrência, o MEC passou a incentivar a implantação de centros de educação ambiental como espaços de referência, visando a formação integral do cidadão para interagir em diversos níveis e modalidades de ensino e introduzir práticas de educação ambiental junto às comunidades.

Com o intuito de criar instâncias de referência para a construção dos programas estaduais de educação ambiental, a extinta SEMA e, posteriormente, o IBAMA e o MMA fomentaram a formação das Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental. O auxílio à elaboração dos programas dos estados foi, mais tarde, prestado pelo MMA. Pode-se citar, entre os desdobramentos, a criação dos programas de Rondônia, em 1995, de Tocantins e do Acre, em 1996, do Pará, em 1998 e do Amapá, em 2000, bem como a expansão da iniciativa a outros estados.

A partir de 1993, além do trabalho desenvolvido pelo IBAMA de acordo com a Política Nacional de Meio Ambiente, capacitando recursos humanos e estendendo a temática ambiental às regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, começou a discussão, na esfera legislativa, de uma Política Nacional de Educação Ambiental que interligaria os sistemas nacionais de meio ambiente e de educação em um sistema único, por meio do Projeto de Lei nº 3.792/93, apresentado à Comissão de Defesa do Consumidor, Meio Ambiente e Minorias da Câmara dos Deputados.

Em dezembro de 1994, em função da Constituição Federal de 1988 e dos compromissos internacionais assumidos com a Conferência do Rio, foi criado, pela Presidência da



República, o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA<sup>2</sup>), compartilhado pelo então Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal e pelo Ministério da Educação e do Desporto, com as parcerias do Ministério da Cultura e do Ministério da Ciência e Tecnologia. O PRONEA foi executado pela Coordenação de Educação Ambiental do MEC e pelos setores correspondentes do MMA/IBAMA, responsáveis pelas ações voltadas respectivamente ao sistema de ensino e à gestão ambiental, embora também tenha envolvido em sua execução outras entidades públicas e privadas do país. O PRONEA previu três componentes: (a) capacitação de gestores e educadores, (b) desenvolvimento de ações educativas, e (c) desenvolvimento de instrumentos e metodologias, contemplando sete linhas de ação:

- Educação ambiental por meio do ensino formal.
- Educação no processo de gestão ambiental.
- Campanhas de educação ambiental para usuários de recursos naturais.
- Cooperação com meios de comunicação e comunicadores sociais.
- Articulação e integração comunitária.
- Articulação intra e interinstitucional.
- Rede de centros especializados em educação ambiental em todos os estados.

Em 1995 foi criada a Câmara Técnica Temporária de Educação Ambiental<sup>3</sup> no Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA), que realizou a sua primeira reunião em junho de 1996, quando se discutiu o documento intitulado “Subsídios para a formulação de uma Política Nacional de Educação Ambiental”, elaborado pelo MMA/IBAMA e pelo MEC. Os princípios orientadores para esse documento eram a participação, a descentralização, o reconhecimento da pluralidade e diversidade cultural, e a interdisciplinaridade.

Ainda em 1996, incluiu-se no Plano Plurianual (PPA) do Governo Federal (1996-1999), “a promoção da educação ambiental, através da divulgação e uso de conhecimentos sobre tecnologias de gestão sustentáveis de recursos naturais”, embora não se tenha determinado seu correspondente vínculo institucional.

---

<sup>2</sup> A sigla PRONEA é referente ao programa instituído em 1994, ao passo que a sigla ProNEA refere-se ao Programa instituído em 1999.

<sup>3</sup> Resolução nº 11 do CONAMA, de 11/12/1995.

Em outubro desse mesmo ano, o MMA criou o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental<sup>4</sup>, e em dezembro firmou um protocolo de intenções com o MEC, visando à cooperação técnica e institucional em educação ambiental, com cinco anos de vigência, configurando-se num canal formal para o desenvolvimento de ações conjuntas. Algumas atividades desempenhadas pelo Grupo de Trabalho foram as seguintes:

- Elaboração e coordenação da 1ª Conferência Nacional de Educação Ambiental.
- Estabelecimento de parceria com o Projeto de Educação Ambiental para o Ensino Básico “Muda o Mundo, Raimundo!”.
- Promoção de seminários sobre a prática da educação ambiental no ecoturismo, biodiversidade e Agenda 21.
- Promoção de palestras técnicas, inseridas na ação “Temporada de Palestras”.
- Definição das ações de educação ambiental no âmbito dos Programas Nacionais de Pesca Amadora e Agroecologia.
- Promoção do Levantamento Nacional de Projetos de Educação Ambiental.

Em 1997, depois de dois anos de debates, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação. Os PCN constituem-se como um subsídio para apoiar a escola na elaboração do seu projeto educativo, inserindo procedimentos, atitudes e valores no convívio escolar, bem como a necessidade de tratar de alguns temas sociais urgentes, de abrangência nacional, denominados como temas transversais: meio ambiente, ética, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo, com possibilidade de as escolas e/ou comunidades elegerem outros de importância relevante para sua realidade.

Também em 1997, a Coordenação Geral de Educação Ambiental do IBAMA criou o curso de Introdução à Educação no Processo de Gestão Ambiental, voltado aos grupos sociais diretamente envolvidos com as atividades de gestão ambiental (técnicos de órgãos executores de políticas públicas, produtores rurais, pescadores, grupos comunitários afetados por riscos ambientais e tecnológicos, irrigantes, cuja base está no uso intensivo de recursos ambientais, entre outros), desenvolvendo a capacidade nos educandos de mediar conflitos de interesses entre os atores sociais na disputa pelo controle e uso de recursos ambientais.

---

<sup>4</sup> Portaria nº 353/1996.

Ainda em 1997, durante a 1ª Conferência de Educação Ambiental, realizada em Brasília, foi produzido o documento “Carta de Brasília para a Educação Ambiental”, contendo cinco áreas temáticas:

- Educação ambiental e as vertentes do desenvolvimento sustentável.
- Educação ambiental formal: papel, desafios, metodologias e capacitação.
- Educação no processo de gestão ambiental: metodologia e capacitação.
- Educação ambiental e as políticas públicas: PRONEA, políticas de recursos hídricos, urbanas, agricultura, ciência e tecnologia.
- Educação ambiental, ética, formação da cidadania, educação, comunicação e informação da sociedade.

Em 1999 foi criada a Diretoria do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), vinculada a Secretaria Executiva do Ministério do Meio Ambiente, que de início passou a desenvolver as seguintes atividades:

- Implantação do Sistema Brasileiro de Informações sobre Educação Ambiental (SI-BEA), objetivando atuar como um sistema integrador das informações de educação ambiental no país.
- Implantação de Pólos de Educação Ambiental e Difusão de Práticas Sustentáveis nos Estados, objetivando irradiar as ações de educação ambiental.
- Fomento à formação de Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental nos estados e auxílio na elaboração de programas estaduais de educação ambiental.
- Implantação de curso de Educação Ambiental a Distância, objetivando capacitar gestores, professores e técnicos de meio ambiente de todos os municípios do país.
- Implantação do projeto Protetores da Vida, objetivando sensibilizar e mobilizar jovens para as questões ambientais.

Em abril do mesmo ano também é aprovada a Lei nº 9.795, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (Anexo 2).

Em 2000, a educação ambiental integra, pela segunda vez, o Plano Plurianual (2000-2003), agora na dimensão de um Programa, identificado como 0052 – Educação Ambiental, e institucionalmente vinculado ao Ministério do Meio Ambiente. Esse Programa foi formado

por um conjunto de sete ações, ações essas sob responsabilidade do MMA, IBAMA, Banco do Brasil e Jardim Botânico do Rio de Janeiro:

- 1961 – Capacitação de recursos humanos em educação ambiental (IBAMA).
- 3045 – Edição e distribuição de informações técnico-científicas na área ambiental (IBAMA).
- 9027 – Educação do produtor rural para a utilização de práticas conservacionistas (Banco do Brasil).
- 2965 – Fomento a projetos integrados de educação ambiental (Fundo Nacional do Meio Ambiente).
- 1984 – Implantação de pólos de difusão de práticas sustentáveis (Diretoria de Educação Ambiental).
- 1997 – Implantação do Sistema Brasileiro de Informação sobre Educação Ambiental (Diretoria de Educação Ambiental).
- 2972 – Informação e divulgação técnico-científica (Jardim Botânico do Rio de Janeiro).

Em 2001, por iniciativa dos educadores ambientais, é realizada uma reunião com o MMA para se buscar apoio às redes de educação ambiental. A partir de então, o FNMA apoiou o fortalecimento da Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA) e da Rede Paulista de Educação Ambiental (REPEA), bem como a estruturação da Rede de Educação Ambiental da Região Sul (REASul), da Rede Pantanal de Educação Ambiental (Rede Aguapé) e da Rede Acreana de Educação Ambiental (RAEA).

Em junho de 2002, a Lei nº 9.795/99 foi regulamentada pelo Decreto nº 4.281 (Anexo 3), que define, entre outras coisas, a composição e as competências do Órgão Gestor da PNEA lançando, assim, as bases para a sua execução.

Em 2003, é instaurada no Ministério do Meio Ambiente a Comissão Intersetorial de Educação Ambiental (CISEA), com representação de todas as secretarias e órgãos vinculados ao MMA, criando uma instância para um processo coordenado de consultas e deliberações internamente a esse Ministério, e contribuindo para a transversalidade interna e a sinergia das ações em educação ambiental desenvolvidas pelas suas secretarias e seus órgãos vinculados. Nesse mesmo ano, o Ministério da Educação estabelece como prioridade viabilizar as ações

e diretrizes da PNEA e reestruturar a Coordenação Geral de Educação Ambiental (CGEA), que passa da Secretaria de Educação Fundamental diretamente à Secretaria Executiva.

Em 21 de julho desse mesmo ano, o MMA e o MEC promoveram a reunião de instalação do Órgão Gestor da PNEA, um passo decisivo para a execução das ações em educação ambiental no governo federal, tendo como primeira tarefa a assinatura de um Termo de Cooperação Técnica para a realização conjunta da Conferência Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente. Em seguida, em 17 de novembro, foi instaurado o Comitê Assessor do Órgão Gestor, sendo realizada sua primeira reunião, na qual foram criados seis grupos de trabalho (GTs): dois temporários – GT Documento do ProNEA e GT Regimento Interno; e quatro permanentes – GT Gestão do Sistema Brasileiro de Informações sobre Educação Ambiental (SIBEA), GT Critérios e Indicadores para Projetos e Ações de Educação Ambiental, GT Instrumentos Institucionais e Legais para a Promoção da Educação Ambiental, e GT Relações Internacionais.

Em novembro de 2003, foi realizada a Conferência Nacional do Meio Ambiente, em suas versões adulto e infante-juvenil. O documento resultante desse encontro contemplou, em um capítulo específico, deliberações para a Educação Ambiental (Anexo 4).

Em 2004, a mudança ministerial e a conseqüente criação da SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, permitiu à CGEA maior enraizamento no MEC e junto às redes estaduais e municipais de ensino, passando a atuar de forma integrada a áreas de Diversidade, Educação Escolar Indígena e Educação no Campo, conferindo assim maior visibilidade à Educação Ambiental e oportunizando sua vocação de transversalidade.

A educação ambiental no MEC atua em todos os níveis de ensino formal, mantendo ações de formação continuada de 32 mil professores e 32 mil alunos do ensino fundamental por meio do programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas, que deu continuidade ao processo de Conferência Nacional Infante-juvenil pelo Meio Ambiente, como parte de uma visão sistêmica de educação ambiental. O fortalecimento da educação ambiental no ensino público superior se dá por meio de pesquisas em parcerias com a Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental (RUPEA), na proposta de criação de uma Política de Educação Ambiental no Ensino Superior, e também com a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, no mapeamento de “O que fazem as escolas que fazem Educação Ambiental? Conhecendo os caminhos da educação ambiental nas escolas do Ensino Fundamental a partir do Censo Escolar”. A educação ambiental passa a fazer parte das Orientações Curriculares

do Ensino Médio e dos módulos de Educação a Distância na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em março do mesmo ano, o Conselho Nacional de Recursos Hídricos (CNRH) aprovou a instituição da Câmara Técnica de Educação, Capacitação, Mobilização Social e Informação em Recursos Hídricos<sup>5</sup> (CTEM), que tem entre suas competências, a proposição de diretrizes, planos e programas voltados a educação e capacitação em recursos hídricos.

Entre os dias 13 a 15 de abril de 2004, foi realizado em Goiânia o primeiro encontro governamental nacional sobre políticas públicas de educação ambiental, reunindo secretários e gestores públicos das três esferas de governo da área educacional e ambiental. O evento, promovido pelos Ministérios da Educação e do Meio Ambiente em parceria com o governo estadual de Goiás e com a prefeitura municipal de Goiânia, visou elaborar um diagnóstico dos principais desafios ao enraizamento da educação ambiental no país, estimulando a descentralização do planejamento e da gestão da educação ambiental e a aproximação entre as secretarias de educação e de meio ambiente.

Na ocasião, reconhecendo a necessidade da articulação e do fortalecimento mútuo das Comissões Interinstitucionais Estaduais e das Redes de Educação Ambiental, foi elaborado o documento “Compromisso de Goiânia” (Anexo 5), que consiste no estabelecimento de um importante e pioneiro pacto entre as esferas de governo para a criação de Políticas e Programas estaduais e municipais de Educação Ambiental, sintonizados com o ProNEA.

Nesse ano foi realizada a décima-nona edição do curso de Introdução à Educação no Processo de Gestão Ambiental do IBAMA, alcançando quase 700 profissionais formados para atuar com a educação na gestão ambiental; e ocorreu nova reestruturação do MEC, com a transferência da Coordenação Geral de Educação Ambiental<sup>6</sup> (CGEA) para a então recém-criada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Em 2004 tem início um novo Plano Plurianual, o PPA 2004-2007. Em função das novas diretrizes e sintonizado com o ProNEA, o Programa 0052 é reformulado, passa a ser intitulado Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e inicia o ano composto por ações de responsabilidade da Diretoria de Educação Ambiental, Fundo Nacional do Meio Ambiente, Agência Nacional de Águas, Coordenação Geral de Educação Ambiental do Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis, Jardim Botânico do Rio de

---

<sup>5</sup> Resolução n° 40 do CNRH, de 02/07/2004.

<sup>6</sup> Cujá sigla foi alterada de COEA para CGEA.

Janeiro, e a Secretaria da Comissão Interministerial para os Recursos do Mar (SECIRM):

- 6270 – Educação ambiental para recursos hídricos (ANA).
- 2972 – Educação para conservação da biodiversidade (Jardim Botânico do Rio de Janeiro).
- 2965 – Fomento a projetos integrados de educação ambiental (FNMA).
- 4932 – Formação de educadores ambientais (DEA/IBAMA).
- 2272 – Gestão e administração do programa (DEA).
- 1997 – Implantação do Sistema Brasileiro de Informações sobre Educação Ambiental (DEA).
- 4232 – Capacitação de recursos humanos para a prevenção e controle ambiental nas áreas marítimas e portuárias (SECIRM).

Em novembro de 2004, foi realizado o V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, construído de forma coletiva a partir da Rede Brasileira de Educação Ambiental, e que proporcionou espaços para diálogo e trocas entre os educadores ambientais, para apresentação de pesquisas, vivências e experiências em educação ambiental. Realizada durante todo o evento, a atividade denominada “Conversando com as Redes” proporcionou aos participantes a oportunidade de estar em contato com as pessoas que formam as redes de Educação Ambiental de todo o Brasil. As conexões foram reforçadas e renovadas no evento, que viu nascer a Rede Nordestina de Educação Ambiental e a Rede de Educomunicação Socioambiental.

Ainda em novembro de 2004, o MMA participou na Venezuela, da reunião de trabalho de especialistas em gestão pública da educação ambiental da América Latina e Caribe, para elaboração do plano de implementação do Programa Latino-americano e Caribenho de Educação Ambiental (Anexo 6).

Nesse ano de 2004, é feita a revisão do Plano Plurianual e do Programa 0052, e seu conjunto de ações é alterado, iniciando o exercício de 2005 com a seguinte composição:

- 6270 – Educação ambiental para recursos hídricos (ANA).
- 2972 – Educação para conservação da biodiversidade (Jardim Botânico do Rio de Janeiro).
- 2965 – Fomento a projetos integrados de educação ambiental (FNMA).

- 4932 – Formação de educadores ambientais (DEA/IBAMA).
- 09HO – Apoio à gestão compartilhada da educação ambiental (DEA).
- 1997 – Implantação do Sistema Brasileiro de Informações sobre Educação Ambiental (DEA).
- 6857 – Produção e veiculação de programas de educação ambiental (DEA).
- 4641 – Publicidade de utilidade pública (DEA).
- 4232 – Capacitação de recursos humanos para a prevenção e controle ambiental nas áreas marítimas e portuárias (SECIRM).

Nessa revisão a CGEA/MEC inclui no Programa 1061 - Brasil Escolarizado, sob responsabilidade desse Ministério, duas ações relativas especificamente à educação ambiental:

- 09EA – Apoio à distribuição de material didático para formação continuada em educação ambiental.
- 09ED – Apoio à formação continuada em educação ambiental para profissionais da educação.



# D I R E T R I Z E S

O Programa Nacional de Educação Ambiental, cujo caráter prioritário e permanente deve ser reconhecido por todos os governos, tem como eixo orientador a perspectiva da sustentabilidade ambiental na construção de um país de todos. Suas ações destinam-se a assegurar, no âmbito educativo, a interação e a integração equilibradas das múltiplas dimensões da sustentabilidade ambiental – ecológica, social, ética, cultural, econômica, espacial e política – ao desenvolvimento do país, buscando o envolvimento e a participação social na proteção, recuperação e melhoria das condições ambientais e de qualidade de vida. Nesse sentido, assume as seguintes diretrizes:

- Transversalidade e Interdisciplinaridade.
- Descentralização Espacial e Institucional.
- Sustentabilidade Socioambiental.
- Democracia e Participação Social.
- Aperfeiçoamento e Fortalecimento dos Sistemas de Ensino, Meio Ambiente e outros que tenham interface com a educação ambiental.

O ProNEA propõe um constante exercício de transversalidade para internalizar, por meio de espaços de interlocução bilateral e múltipla, a educação ambiental no conjunto do governo, nas entidades privadas e no terceiro setor; enfim, na sociedade como um todo. Estimula o diálogo interdisciplinar entre as políticas setoriais e a participação qualificada nas decisões sobre investimentos, monitoramento e avaliação do impacto de tais políticas.

Para que a atuação do poder público no campo da educação ambiental possa viabilizar a articulação entre as iniciativas existentes no âmbito educativo e as ações voltadas à proteção, recuperação e melhoria socioambiental – propiciando um efeito multiplicador com potencial de transformação e emancipação para a sociedade – faz-se necessária a formulação e implementação de políticas públicas de

educação ambiental que fortaleçam essa perspectiva transversal.

A educação ambiental deve se pautar por uma abordagem sistêmica, capaz de integrar os múltiplos aspectos da problemática ambiental contemporânea. Essa abordagem deve reconhecer o conjunto das inter-relações e as múltiplas determinações dinâmicas entre os âmbitos naturais, culturais, históricos, sociais, econômicos e políticos. Mais até que uma abordagem sistêmica, a educação ambiental exige a perspectiva da complexidade, que implica em que no mundo interagem diferentes níveis da realidade (objetiva, física, abstrata, cultural, afetiva...) e se constroem diferentes olhares decorrentes das diferentes culturas e trajetórias individuais e coletivas.

A descentralização espacial e institucional também é diretriz do ProNEA, por meio da qual privilegia o envolvimento democrático dos atores e segmentos institucionais na construção e implementação das políticas e programas de educação ambiental nos diferentes níveis e instâncias de representatividade social no país.

Considerando-se a educação ambiental como um dos instrumentos fundamentais da gestão ambiental, o ProNEA desempenha um importante papel na orientação de agentes públicos e privados para a reflexão, a construção e a implementação de políticas públicas que possibilitem solucionar questões estruturais, almejando a sustentabilidade socioambiental. Assim, propicia-se a oportunidade de ressaltar o bom exemplo das práticas e experiências exitosas, como a integração entre professores e técnicos ambientais em programas de formação.

A democracia e a participação social permeiam as estratégias e ações – sob a perspectiva da universalização dos direitos e da inclusão social – por intermédio da geração e disponibilização de informações que garantam a participação social na discussão, formulação, implementação, fiscalização e avaliação das políticas ambientais voltadas à construção de valores culturais comprometidos com a qualidade ambiental e a justiça social; e de apoio à sociedade na busca de um modelo socioeconômico sustentável.

A participação e o controle social destinam-se ao empoderamento dos grupos sociais para intervirem, de modo qualificado, nos processos decisórios sobre o acesso aos recursos ambientais e seu uso. Neste sentido, é necessário que a educação ambiental busque superar assimetrias nos planos cognitivos e organizativos, já que a desigualdade e a injustiça social ainda são características da sociedade. Assim, a prática da educação ambiental deve ir além da disponibilização de informações.

Essa perspectiva deve contribuir para a socialização de conhecimentos, inclusive por inter-

médio do uso de tecnologias voltadas, por exemplo, para reciclagem e desenvolvimento de produtos biodegradáveis, desenvolvidas em universidades, organizações não-governamentais e empresas privadas. Deve-se buscar ainda o aproveitamento adequado de espaços ociosos das universidades públicas e privadas, como laboratórios de pesquisa e outros.

Com a regulamentação da Política Nacional de Educação Ambiental, o ProNEA compartilha a missão de aperfeiçoamento e fortalecimento dos sistemas de ensino, meio ambiente e outros que tenham interface com a educação ambiental, por intermédio dos quais a PNEA deve ser executada, em sinergia com as demais políticas federais, estaduais e municipais de governo.

Para o fortalecimento desses sistemas, é fundamental o apoio à implantação e implementação de políticas descentralizadas, no âmbito dos estados e municípios, bem como a criação de mecanismos de financiamento que envolvam o poder público e a sociedade civil.

O processo de construção do ProNEA pode e deve dialogar com as mais amplas propostas, campanhas e programas governamentais e não-governamentais em âmbitos nacional, estadual e municipal, fortalecendo-os e sendo por eles fortalecido, agregando a estas reflexões e práticas marcadamente ambientalistas e educacionais. Em conjunto com esses programas, são propostas ações educacionais fundadas e voltadas ao ideário ambientalista, permitindo a formação de agentes, editores, comunicadores e educadores ambientais, apoiando e fortalecendo grupos, comitês e núcleos ambientais, em ações locais voltadas à construção de sociedades sustentáveis.

“Saber a gente  
aprende com  
os mestres e  
com os livros.  
A sabedoria,  
se aprende é  
com a vida e  
com os humildes.”

*Cora Coralina*



# P R I N C Í P I O S

- Concepção de ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência sistêmica entre o meio natural e o construído, o socioeconômico e o cultural, o físico e o espiritual, sob o enfoque da sustentabilidade.
- Abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais, transfronteiriças e globais.
- Respeito à liberdade e à equidade de gênero.
- Reconhecimento da diversidade cultural, étnica, racial, genética, de espécies e de ecossistemas.
- Enfoque humanista, histórico, crítico, político, democrático, participativo, inclusivo, dialógico, cooperativo e emancipatório.
- Compromisso com a cidadania ambiental.
- Vinculação entre as diferentes dimensões do conhecimento; entre os valores éticos e estéticos; entre a educação, o trabalho, a cultura e as práticas sociais.
- Democratização na produção e divulgação do conhecimento e fomento à interatividade na informação.
- Pluralismo de idéias e concepções pedagógicas.
- Garantia de continuidade e permanência do processo educativo.
- Permanente avaliação crítica e construtiva do processo educativo.
- Coerência entre o pensar, o falar, o sentir e o fazer.
- Transparência.

“Estamos convencidos de que qualquer esforço de educação popular, esteja ou não associado a uma capacitação profissional, seja no campo agrícola ou no industrial urbano, deve ter, pelas razões até agora analisadas, um objetivo fundamental: através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão.”

*Paulo Freire*



# M I S S Ã O

**A** educação ambiental contribuindo para a construção de sociedades sustentáveis com pessoas atuantes e felizes em todo o Brasil.

# O B J E T I V O S

- Promover processos de educação ambiental voltados para valores humanistas, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências que contribuam para a participação cidadã na construção de sociedades sustentáveis.
- Fomentar processos de formação continuada em educação ambiental, formal e não-formal, dando condições para a atuação nos diversos setores da sociedade.
- Contribuir com a organização de grupos – voluntários, profissionais, institucionais, associações, cooperativas, comitês, entre outros – que atuem em programas de intervenção em educação ambiental, apoiando e valorizando suas ações.
- Fomentar a transversalidade por meio da internalização e difusão da dimensão ambiental nos projetos, governamentais e não-governamentais, de desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida.

- Promover a incorporação da educação ambiental na formulação e execução de atividades passíveis de licenciamento ambiental.
- Promover a educação ambiental integrada aos programas de conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente, bem como àqueles voltados à prevenção de riscos e danos ambientais e tecnológicos.
- Promover campanhas de educação ambiental nos meios de comunicação de massa, de forma a torná-los colaboradores ativos e permanentes na disseminação de informações e práticas educativas sobre o meio ambiente.
- Estimular as empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas a desenvolverem programas destinados à capacitação de trabalhadores, visando à melhoria e ao controle efetivo sobre o meio ambiente de trabalho, bem como sobre as repercussões do processo produtivo no meio ambiente.
- Difundir a legislação ambiental, por intermédio de programas, projetos e ações de educação ambiental.
- Criar espaços de debate das realidades locais para o desenvolvimento de mecanismos de articulação social, fortalecendo as práticas comunitárias sustentáveis e garantindo a participação da população nos processos decisórios sobre a gestão dos recursos ambientais.
- Estimular e apoiar as instituições governamentais e não-governamentais a pautarem suas ações com base na Agenda 21.
- Estimular e apoiar pesquisas, nas diversas áreas científicas, que auxiliem o desenvolvimento de processos produtivos e soluções tecnológicas apropriadas e brandas, fomentando a integração entre educação ambiental, ciência e tecnologia.
- Incentivar iniciativas que valorizem a relação entre cultura, memória e paisagem - sob a perspectiva da biofilia –, assim como a interação entre os saberes tradicionais e populares e os conhecimentos técnico-científicos.
- Promover a inclusão digital para dinamizar o acesso a informações sobre a temática ambiental, garantindo inclusive a acessibilidade de portadores de necessidades especiais.
- Acompanhar os desdobramentos dos programas de educação ambiental, zelando pela coerência entre os princípios da educação ambiental e a implementação das ações pelas instituições públicas responsáveis.



- Estimular a cultura de redes de educação ambiental, valorizando essa forma de organização.
- Garantir junto às unidades federativas a implantação de espaços de articulação da educação ambiental.
- Promover e apoiar a produção e a disseminação de materiais didático-pedagógicos e instrucionais.
- Sistematizar e disponibilizar informações sobre experiências exitosas e apoiar novas iniciativas.
- Produzir e aplicar instrumentos de acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações do ProNEA, considerando a coerência com suas Diretrizes e Princípios.

# P Ú B L I C O S

- Grupos em condições de vulnerabilidade social e ambiental.
- Gestores, do governo ou da sociedade civil, de recursos ambientais.
- Comunidades indígenas e tradicionais – ribeirinhos, extrativistas, caiçaras, quilombolas, entre outras.
- Educadores, animadores, editores, comunicadores e artistas ambientais.
- Professores de todos os níveis e modalidades de ensino.
- Estudantes de todos os níveis e modalidades de ensino.
- Técnicos extensionistas e agentes de desenvolvimento rural.
- Produtores rurais, incluindo os assentados.
- Agentes comunitários e de saúde.
- Lideranças de comunidades rurais e urbanas, a exemplo de grupos étnicos e culturais.
- Tomadores de decisão de entidades públicas, privadas e do terceiro setor.
- Servidores e funcionários de entidades públicas, privadas e não-governamentais.
- Grupos de voluntários.
- Membros dos poderes legislativo e judiciário.
- Sindicatos, movimentos e redes sociais.
- Entidades religiosas.
- Comunidade científica.
- Melhor idade.
- Profissionais liberais.
- População em geral.

# L I N H A S   D E   A Ç ã O E   A S   E S T R A T É G I A S

## 1. GESTÃO E PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO PAÍS

### 1.1. Planejamento da educação ambiental com base na gestão ambiental integrada:

Promoção do planejamento estratégico e participativo das políticas públicas, programas e projetos em todo o país – em articulação com governos estaduais e municipais, fóruns, comissões e demais segmentos da sociedade –, primando pela descentralização das ações e informações, inclusive sobre fontes de financiamento.

Apoio às ações integradas entre os diferentes setores de órgãos e instituições, promovendo a transversalidade das questões ambientais.

Estímulo e apoio à criação de programas estaduais de educação ambiental, que sejam referência para elaboração de outros planos e projetos de políticas públicas.

Fomento à inclusão das questões ambientais nas agendas dos segmentos públicos e privados dos estados e municípios.

Estímulo e apoio à criação e fortalecimento de secretarias estaduais e municipais de meio ambiente e de educação, bem como de conselhos democráticos com participação de todos os segmentos da sociedade.

Estímulo à inclusão da educação ambiental nos projetos públicos e privados que causem impactos ambientais, conforme a Lei no 6.938/81 e as Resoluções do CONAMA 001/96 e 237/97.

Estímulo e apoio à criação da Escola Nacional de Gestão Ambiental Pública, voltada para o fortalecimento do SISNAMA em todos os âmbitos.

### 1.2. Formulação e implementação de políticas públicas ambientais de âmbito local:

Incentivo à criação e a implementação de programas estaduais e municipais de educação ambiental, em consonância com as Diretrizes do ProNEA e com a Agenda 21.

Apoio à construção de arcabouço jurídico-institucional que sirva de base para a formulação e implementação de políticas, programas e planos municipais de educação ambiental.

Apoio à promoção de parcerias dos órgãos públicos locais entre si e com a sociedade civil, de forma a possibilitar a regionalização articulada da educação ambiental, com a descentralização de projetos e ações e o respeito às diversidades locais.

Apoio à promoção de parcerias locais, envolvendo governo e sociedade civil, para elaboração e administração de cursos de capacitação que contemplem as peculiaridades regionais, trabalhando de forma transversal e interdisciplinar.

### 1.3. Criação de interfaces entre educação ambiental e os diversos programas e políticas de governo, nas diferentes áreas:

Estímulo à promoção da articulação entre educação ambiental e ações de atenção à saúde e assistência social.

Estímulo à inserção da educação ambiental nas etapas de planejamento e execução de ações relacionadas a: gestão dos recursos naturais nas bacias hidrográficas; defesa dos biomas; preservação da biodiversidade; unidades de conservação e entorno; ética e pluralidade cultural; trabalho e consumo; agricultura e assentamentos sustentáveis; ciência e tecnologia; identidade e patrimônio; áreas fronteiriças e costeiras, entre outras vertentes das políticas públicas.

Estímulo e apoio à criação de grupos de trabalho multidisciplinares – envolvendo especialmente arte-educadores, assistentes sociais e agentes de saúde – para desenvolver oficinas de educação ambiental que enfatizem a relação entre saúde, ambiente e bem estar social, a serem realizadas em escolas públicas e locais acessíveis à comunidade em geral.

Apoio à estruturação de programas de educação ambiental vinculados aos procedimentos de Licenciamento Ambiental e de Licença de Operação.

Estímulo e apoio à inserção da educação ambiental nas práticas de ecoturismo, visando garantir a sustentabilidade social, ecológica e econômica das comunidades receptoras e proporcionando uma interação adequada dos turistas com os ecossistemas locais.

#### 1.4. Articulação e mobilização social como instrumentos de educação ambiental:

Apoio à realização periódica de eventos sobre educação ambiental, a exemplo de fóruns, seminários, festejos populares, congregando representantes de órgãos públicos, da sociedade civil, técnicos e especialistas nacionais e internacionais, entre outros.

Realização, a cada dois anos, da Conferência Nacional de Educação Ambiental, precedida de conferências estaduais ou a inserção da educação ambiental nas conferências estaduais e nacionais de meio ambiente e o apoio à REBEA na realização dos Fóruns Brasileiros de Educação Ambiental antecedidos por fóruns estaduais.

Realização, por intermédio das CIEAs, da identificação e do registro de diferentes manifestações culturais dos estados, com o intuito de estabelecer interfaces entre elas e projetos de educação ambiental, incentivando também atividades culturais de caráter eco-pedagógico.

Fortalecimento das redes de educação ambiental – por intermédio de políticas públicas, fundos de apoio e divulgação de suas ações – favorecendo e apoiando sua expansão e consolidação em todos os segmentos da sociedade brasileira.

Fomento à formação de uma rede de centros especializados em educação ambiental, incluindo universidades, escolas, profissionais e centros de documentação.

Apoio à estruturação e o funcionamento das CIEAs como pólos de educação ambiental.

Incentivo à criação e fortalecimento das CIEAs como espaços para interação entre os diversos segmentos da sociedade que atuem na área de educação ambiental, onde seja possível o intercâmbio de experiências, a construção de propostas, o debate, a articulação para a participação social.

Atuação junto aos comitês de bacia hidrográfica para uma prática de educação ambiental condizente com a gestão socioambiental das águas.

Apoio e estímulo aos Conselhos Jovens de Meio Ambiente na realização de ações de educação ambiental nas escolas públicas, em consonância com o eixo orientador do programa “Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas”.

Estímulo à participação do setor empresarial, de representações profissionais, agentes financeiros, representantes de religiões, entre outros setores sociais, como co-responsáveis nos objetivos e na implementação das ações do ProNEA.

Incentivo ao recrutamento de recursos humanos mediante trabalho voluntário, aproveitando o potencial solidário da sociedade e reduzindo os custos de implementação das ações do ProNEA.

#### 1.5. Estímulo à educação ambiental voltada para empreendimentos e projetos do setor produtivo:

Estímulo às ações de educação ambiental para sociedades sustentáveis, alcançando especialmente as comunidades rurais e colaborando para o desenvolvimento de práticas sustentáveis no campo.

Implementação de políticas públicas para o fortalecimento das instituições de educação e formação de jovens e adultos no meio rural, a exemplo dos Centros de Formação de Agricultores em Agroindústria (CEFAs), contribuindo para a sustentabilidade da agricultura familiar.

Concessão às empresas ambientalmente corretas, de certificação ambiental análoga a ISO, como incentivo à manutenção de seu compromisso socioambiental.

#### 1.6. Apoio institucional e financeiro a ações de educação ambiental:

Destinação de recursos financeiros, oriundos de fundos já existentes, para a implementação de projetos e ações de educação ambiental.

Criação de linhas de financiamento público e privado, específicas para o fomento de programas e projetos de educação ambiental, desenvolvidos pelo governo ou pela sociedade civil.

Estímulo ao fomento público e privado de ações do ProNEA, por meio de incentivos fiscais junto às empresas e do direcionamento de multas por ajuste de conduta.

Estabelecimento e/ou fortalecimento de linhas de financiamento específicas para a educação ambiental junto ao Fundo Nacional do Meio Ambiente (FNMA) e aos fundos estaduais e municipais de educação, de meio ambiente e de recursos hídricos, além de incentivo à criação de novos fundos.

Estímulo à alocação de recursos na Lei de Diretrizes Orçamentárias especificamente para programas de educação ambiental.

Criação de estratégias alternativas para a captação de recursos que permitam a sustentabilidade dos projetos e programas, como a realização de parcerias – inclusive público-privadas

– e o estabelecimento de benefícios fiscais e prêmios às entidades que invistam em educação ambiental, entre outras.

Inserção no termo de referência dos processos de licitação e de licenciamento ambiental, de ações de educação ambiental a serem fomentadas pelos licenciados e vencedores das licitações, como campanhas, seminários, capacitações, oficinas e outras.

Estímulo à destinação de recursos aos projetos de educação ambiental, por meio de demanda espontânea e demanda induzida em editais, para compra de material de construção e/ou reforma, produção de material didático, realização de cursos e oficinas, bem como para o pagamento de bolsas para monitores ambientais em caráter de estágio remunerado por, no mínimo doze meses.

Disponibilização de várias modalidades de financiamento a projetos de educação continuada de professores, disponibilizando, por exemplo, os recursos diretamente para os docentes, para as escolas ou para instituições parceiras.

Incentivo à destinação de 30% dos recursos dos fundos do Sistema de Gestão de Recursos Hídricos e do Sistema Nacional de Unidades de Conservação para educação ambiental.

## 2. FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS AMBIENTAIS

### 2.1. Formação continuada de educadores, educadoras, gestores e gestoras ambientais, no âmbito formal e não-formal:

Construção de planos de formação continuada a serem implementados a partir de parcerias com associações, universidades, escolas, empresas, entre outros.

Apoio à criação de redes de formação de educadores e educadoras, com a participação de universidades, empresas, organizações de terceiro setor e escolas.

Produção de material técnico-pedagógico e instrucional de apoio aos processos formativos.

Continuidade dos seminários anuais sobre o tema Universidade e Meio Ambiente.

Oferta de suporte à qualificação de quadros profissionais das gerências, agências e departamentos de educação ambiental, assim como à adequação tecnológica dos mesmos.

Formação continuada de docentes e técnicos, desde a educação pré-escolar ao ensino su-

perior, utilizando-se metodologias presenciais e de educação a distância.

Implementação de metodologias de educação a distância mediante o uso de novas tecnologias de informação e comunicação, como videoconferências, tele-aulas, e-learning, entre outras.

Realização de parcerias entre escolas públicas e universidades, facilitando o acesso dos professores da rede pública de ensino básico aos cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu em educação ambiental.

Disponibilização de cursos de especialização, mestrado e doutorado em educação ambiental.

Criação de um programa de formação em educação ambiental voltado aos profissionais da educação especial, abordando a importância da inclusão dos portadores de necessidades especiais na capacitação dos educadores ambientais em geral.

Elaboração, junto às secretarias municipais de educação e de meio ambiente ou com o respectivo departamento, de um banco de dados com o cadastro de formadores de educadores ambientais.

### 3. COMUNICAÇÃO PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

#### 3.1. Comunicação e tecnologia para a educação ambiental:

Estímulo e apoio à veiculação de informações de caráter educativo sobre meio ambiente, em linguagem acessível a todos, por intermédio dos meios de comunicação em geral.

Estímulo ao desencadeamento de processos de sensibilização da sociedade para os problemas ambientais por intermédio da articulação entre os meios de comunicação.

Estímulo e apoio à criação de canais de acesso às informações ambientais que possam ser utilizadas na produção de programação, veiculação de notícias, em debates e outras formas de comunicação social.

Estímulo e apoio à criação e estruturação de veículos técnico-científicos para divulgação na área de educação ambiental.

Identificação e divulgação de experiências exitosas em educação ambiental, inclusive aquelas desenvolvidas à luz do ProNEA.



Fomento e apoio à elaboração de planos e programas de comunicação para instâncias governamentais ligadas à educação ambiental.

Incentivo à coleta e difusão de informações sobre experiências de educação ambiental junto a usuários de recursos naturais, como forma de fortalecer ações locais que visem a adoção de procedimentos sustentáveis no uso do patrimônio comum.

Estímulo à socialização de informações por meio das “Salas Verdes” de secretarias estaduais e municipais de meio ambiente.

Incentivo à produção artística e literária, em suas diversas formas de expressão, como meio de difundir a educação ambiental junto a públicos específicos ou à sociedade em geral.

Realização de capacitação específica sobre o acesso às tecnologias de informação e comunicação, inclusive sobre o uso do SIBEA.

Fortalecimento do SIBEA para que funcione como fonte confiável de dados e informações de interesse da Política e do Programa Nacional de Educação Ambiental, por meio de sua integração com as redes de educação ambiental.

Incentivo à alimentação de bancos de dados com informações sobre ações na área de educação ambiental.

Estímulo aos estados a formarem um cadastro dos diversos agentes que atuam na área da educação ambiental.

Disponibilização da página principal dos sites na Internet da DEA/MMA e da CGEA/MEC em outros idiomas, como inglês e espanhol.

### 3.2. Produção e apoio à elaboração de materiais educativos e didático-pedagógicos:

Estabelecimento de parceria entre o MEC e o MMA para aquisição e produção de material referente à temática ambiental, como impressos e audiovisuais, a serem distribuídos para todos os estados.

Produção, edição e distribuição, para todos os níveis de ensino, de material didático que contemple as questões socioambientais locais e regionais.

Utilização da tecnologia de ensino a distância para a realização de cursos pela DEA/MMA e pela CGEA/MEC.

Apoio à implantação de rádios comunitárias em pólos irradiadores, mediante parceria com

a Associação Brasileira de Rádios Comunitárias, cuja programação seja voltada especialmente para o público jovem, como instrumento pedagógico e de fomento às atividades ambientalmente sustentáveis.

Disponibilização de informação sobre a temática ambiental em receptivos turísticos, no serviço militar, em programas de governo dirigidos a jovens, terceira idade, assentamentos agrícolas e outros grupos sociais.

#### 4. INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

##### 4.1. Incentivo à inclusão da dimensão ambiental nos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino:

Estabelecimento de uma reestruturação da educação em direção à sustentabilidade, por meio inclusive da construção de novos currículos, nos quatro níveis de ensino, que contemplem a temática ambiental e estejam em sintonia com o ProNEA e com os Programas Estaduais de Educação Ambiental.

Incentivo à gestão escolar dinâmica, aproveitando as experiências acumuladas, trabalhando com a pedagogia de projetos e promovendo a integração entre as diversas disciplinas.

Inclusão da educação ambiental em escolas diferenciadas, como indígenas, ribeirinhas, de pescadores, de assentamentos e de extrativistas.

Inclusão de disciplinas sobre meio ambiente na formação universitária, tornando esse tema transversal ao ensino, à pesquisa e à extensão.

Estabelecimento da revisão da bibliografia e do material pedagógico em geral, priorizando aqueles que abordem temas relativos à preservação ambiental, assim como ao uso e ao consumo sustentável dos recursos naturais.

Inclusão de disciplinas que enfoquem o aspecto metodológico da educação ambiental no currículo dos cursos de licenciatura.

Promoção de eventos conjuntos entre as áreas de educação ambiental formal e não-formal, visando à construção de metodologias e instrumentos voltados à abordagem da dimensão ambiental.

Estímulo à construção da Agenda 21 escolar e comunitária.

Estímulo à efetiva implementação dos projetos em educação ambiental construídos pela comunidade escolar, especialmente os provenientes da educação infantil e do ensino fundamental.

#### 4.2. Incentivo a estudos, pesquisas e experimentos em educação ambiental:

Fomento à criação e ao fortalecimento de núcleos de pesquisa e experimentação em educação ambiental.

Incentivo às instituições de ensino superior a implementarem projetos de extensão universitária com enfoque em meio ambiente e educação ambiental.

Coordenação e consolidação dos estudos e pesquisas relativos à educação ambiental, por intermédio de uma rede de centros especializados.

Estímulo ao compromisso das instituições de ensino superior e dos núcleos de pesquisa no sentido de retornar os resultados das pesquisas e estudos às comunidades envolvidas.

Apoio aos projetos de pesquisa voltados à construção de instrumentos, metodologias e processos para a abordagem da dimensão ambiental, que possam inclusive ser incorporados aos currículos integrados dos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Estímulo e apoio à criação de linhas de pesquisa para educação ambiental junto a órgãos de fomento, como CAPES, CNPq, fundações estaduais, entre outros.

Estímulo à abertura de editais para parcerias entre universidades e escolas em projetos de pesquisa e intervenção que envolvam a temática ambiental, nos moldes do projeto “Melhoria da escola pública”, da Fapesp.

## 5. MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS, PROGRAMAS E PROJETOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

### 5.1. Análise, monitoramento e avaliação de políticas, programas e projetos de educação ambiental, por intermédio da construção de indicadores:

Apoio à construção e à divulgação de indicadores que subsidiem a avaliação dos resultados esperados no âmbito da Política e do Programa Nacional de Educação Ambiental.

Incentivo à realização de diagnósticos socioambientais nos estados.

Estímulo à avaliação e ao acompanhamento, pelas CIEAs e pelos organismos municipais,

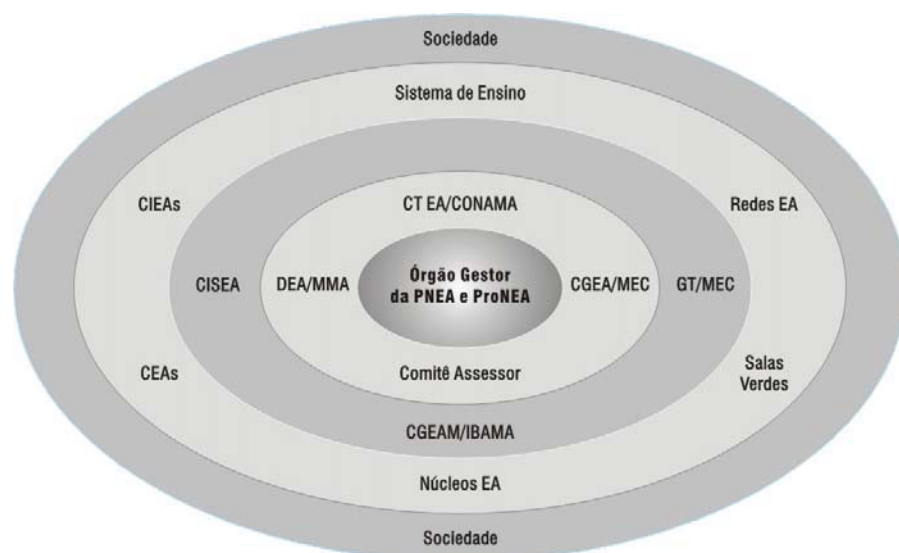
dos programas de educação ambiental inseridos nos projetos para licenciamento ambiental dos empreendimentos.

Verificação se os programas de gestão ambiental priorizam, em suas propostas, as causas dos problemas socioambientais e não apenas seus efeitos.

# ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

A execução da Política Nacional de Educação Ambiental está a cargo dos órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA), das instituições educacionais públicas e privadas dos sistemas de ensino, e dos órgãos públicos da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, envolvendo entidades não-governamentais, entidades de classe, meios de comunicação e demais segmentos da sociedade<sup>7</sup>.

Por sua vez, a coordenação da Política Nacional de Educação Ambiental está a cargo do Órgão Gestor, criado com a regulamentação da Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, por intermédio do Decreto no 4.281, de 25 de junho de 2002, dirigido pelo Ministério do Meio Ambiente e pelo Ministério da Educação, com o apoio de seu Comitê Assessor, e tendo como referencial programático o presente documento (ProNEA). Os Anexos 7 e 8 descrevem as atribuições, competências e composição dos colegiados do ProNEA.



<sup>7</sup> Art. 1º do Decreto Presidencial nº 4.281/2002.

“O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento ‘experencial’), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la.”

*Paulo Freire*



A black and white photograph of a large, gnarled tree trunk in the foreground, with a bright, overexposed background showing a horizon line.

A N E X O S





# A N E X O 1

## **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**

Este Tratado, assim como a educação, é um processo dinâmico em permanente construção. Deve portanto propiciar a reflexão, o debate e a sua própria modificação.

Nós, signatários, pessoas de todas as partes do mundo, comprometidas com a proteção da vida na Terra, reconhecemos o papel central da educação na formação de valores e na ação social. Comprometemo-nos com o processo educativo transformador através de envolvimento pessoal, de nossas comunidades e nações para criar sociedades sustentáveis e equitativas. Assim, tentamos trazer novas esperanças e vida para nosso pequeno, tumultuado, mas ainda assim belo planeta.

### Introdução

Consideramos que a educação ambiental para uma sustentabilidade equitativa é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida. Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica. Ela estimula a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservam entre si relação de interdependência e diversidade. Isto requer responsabilidade individual e coletiva em nível local, nacional e planetário.

Consideramos que a preparação para as mudanças necessárias depende da compreensão coletiva da natureza sistêmica das crises que ameaçam o futuro do planeta. As causas primárias de problemas como o aumento da pobreza, da degradação humana e ambiental e da violência podem ser identificadas no modelo de civilização dominante, que se baseia em superprodução e superconsumo para uns e em subconsumo e falta de condições para produzir por parte da grande maioria.

Consideramos que são inerentes a crise, a erosão dos valores básicos e a alienação e a não-participação da quase totalidade dos indivíduos na construção de seu futuro. É fundamental que as comunidades planejem e implementem suas próprias alternativas às políticas vigentes. Dentre essas alternativas está a necessidade de abolição dos programas de desenvolvimento, ajustes e reformas econômicas que mantêm o atual modelo de crescimento, com seus terríveis efeitos sobre o ambiente e a diversidade de espécies, incluindo a humana.

Consideramos que a educação ambiental deve gerar, com urgência, mudanças na qualidade de vida e maior consciência de conduta pessoal, assim como harmonia entre os seres humanos

e destes com outras formas de vida.

#### Princípios da Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global:

1. A educação é um direito de todos; somos todos aprendizes e educadores.
2. A educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seu modo formal, não-formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade.
3. A educação ambiental é individual e coletiva. Tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações.
4. A educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político.
5. A educação ambiental deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar.
6. A educação ambiental deve estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas.
7. A educação ambiental deve tratar as questões globais críticas, suas causas e inter-relações em uma perspectiva sistêmica, em seu contexto social e histórico. Aspectos primordiais relacionados ao desenvolvimento e ao meio ambiente, tais como população, saúde, paz, direitos humanos, democracia, fome, degradação da flora e fauna, devem ser abordados dessa maneira.
8. A educação ambiental deve facilitar a cooperação mútua e equitativa nos processos de decisão, em todos os níveis e etapas.
9. A educação ambiental deve recuperar, reconhecer, respeitar, refletir e utilizar a história indígena e culturas locais, assim como promover a diversidade cultural, lingüística e ecológica. Isto implica uma visão da história dos povos nativos para modificar os enfoques etnocêntricos, além de estimular a educação bilíngüe.
10. A educação ambiental deve estimular e potencializar o poder das diversas populações, promovendo oportunidades para as mudanças democráticas de base que estimulem os setores populares da sociedade. Isto implica que as comunidades devem retomar a condução de seus próprios destinos.
11. A educação ambiental valoriza as diferentes formas de conhecimento. Este é diversificado, acumulado e produzido socialmente, não devendo ser patenteado ou monopolizado.
12. A educação ambiental deve ser planejada para capacitar as pessoas a trabalharem conflitos

de maneira justa e humana.

13. A educação ambiental deve promover a cooperação e o diálogo entre indivíduos e instituições, com a finalidade de criar novos modos de vida, baseados em atender às necessidades básicas de todos, sem distinções étnicas, físicas, de gênero, idade, religião ou classe.

14. A educação ambiental requer a democratização dos meios de comunicação de massa e seu comprometimento com os interesses de todos os setores da sociedade. A comunicação é um direito inalienável e os meios de comunicação de massa devem ser transformados em um canal privilegiado de educação, não somente disseminando informações em bases igualitárias, mas também promovendo intercâmbio de experiências, métodos e valores.

15. A educação ambiental deve integrar conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações. Deve converter cada oportunidade em experiências educativas de sociedades sustentáveis.

16. A educação ambiental deve ajudar a desenvolver uma consciência ética sobre todas as formas de vida com as quais compartilhamos este planeta, respeitar seus ciclos vitais e impor limites à exploração dessas formas de vida pelos seres humanos.

#### Plano de Ação

As organizações que assinam este Tratado se propõem a implementar as seguintes diretrizes:

1. Transformar as declarações deste Tratado e dos demais produzidos pela Conferência da Sociedade Civil durante o processo da Rio-92 em documentos a serem utilizados na rede formal de ensino e em programas educativos dos movimentos sociais e suas organizações.
2. Trabalhar a dimensão da educação ambiental para sociedades sustentáveis em conjunto com os grupos que elaboraram os demais tratados aprovados durante a Rio-92.
3. Realizar estudos comparativos entre os tratados da sociedade civil e os produzidos pela Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento – UNCED; utilizar as conclusões em ações educativas.
4. Trabalhar os princípios deste Tratado a partir das realidades locais, estabelecendo as devidas conexões com a realidade planetária, objetivando a conscientização para a transformação.
5. Incentivar a produção de conhecimentos, políticas, metodologias e práticas de educação ambiental em todos os espaços de educação formal, informal e não-formal, para todas as faixas etárias.
6. Promover e apoiar a capacitação de recursos humanos para preservar, conservar e gerenciar o ambiente, como parte do exercício da cidadania local e planetária.

7. Estimular posturas individuais e coletivas, bem como políticas institucionais que revisem permanentemente a coerência entre o que se diz e o que se faz, os valores de nossas culturas, tradições e história.
8. Fazer circular informações sobre o saber e a memória populares e sobre iniciativas e tecnologias apropriadas ao uso dos recursos naturais.
9. Promover a co-responsabilidade dos gêneros feminino e masculino sobre a produção, reprodução e manutenção da vida.
10. Estimular e apoiar a criação e o fortalecimento de associações de produtores e consumidores e de redes de comercialização ecologicamente responsáveis.
11. Sensibilizar as populações para que constituam Conselhos populares de Ação Ecológica e Gestão do Ambiente visando investigar, informar, debater e decidir sobre problemas e políticas ambientais.
12. Criar condições educativas, jurídicas, organizacionais e políticas para exigir que os governos destinem parte significativa de seu orçamento à educação e meio ambiente.
13. Promover relações de parceria e cooperação entre as ONGs e movimentos sociais e as agências da ONU (UNESCO, PNUMA, FAO, entre outras), em nível nacional, regional e internacional, a fim de estabelecer em conjunto as prioridades de ação para a educação, meio ambiente e desenvolvimento.
14. Promover a criação e o fortalecimento de redes nacionais, regionais e mundiais para realização de ações conjuntas entre organizações do Norte, Sul, Leste e Oeste com perspectiva planetária (exemplos: dívida externa, direitos humanos, paz, aquecimento global, população, produtos contaminados).
15. Garantir que os meios de comunicação se transformem em instrumentos educacionais para preservação e conservação de recursos naturais, apresentando a pluralidade de versões com fidedignidade e contextualizando as informações. Estimular transmissões de programas gerados por comunidades locais.
16. Promover a compreensão das causas dos hábitos consumistas e agir para transformação dos sistemas que os sustentam, assim como para a transformação de nossas próprias práticas.
17. Buscar alternativas de produção autogestionária apropriadas econômicas e ecologicamente, que contribuam para uma melhoria da qualidade de vida.
18. Atuar para erradicar o racismo, o sexismo e outros preconceitos; e contribuir para um processo de reconhecimento da diversidade cultural, dos direitos territoriais e da autodeterminação dos povos.

19. Mobilizar instituições formais e não-formais de educação superior para o apoio ao ensino, pesquisa e extensão em educação ambiental e a criação em cada universidade, de centros interdisciplinares para o meio ambiente.

20. Fortalecer as organizações dos movimentos sociais como espaços privilegiados para o exercício da cidadania e melhoria da qualidade de vida e do ambiente.

21. Assegurar que os grupos de ecologistas popularizem suas atividades e que as comunidades incorporem em seu cotidiano a questão ecológica.

22. Estabelecer critérios para a aprovação de projetos de educação para sociedades sustentáveis, discutindo prioridades sociais junto às agências financiadoras.

#### Sistemas de Coordenação, Monitoramento e Avaliação

Todos os que assinam este Tratado concordam em:

1. Difundir e promover em todos os países o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, através de campanhas individuais e coletivas promovidas por ONGs, movimentos sociais e outros.
2. Estimular e criar organizações, grupos de ONGs e movimentos sociais para implantar, implementar, acompanhar e avaliar os elementos deste Tratado.
3. Produzir materiais de divulgação deste Tratado e de seus desdobramentos em ações educativas, sob a forma de textos, cartilhas, cursos, pesquisas, eventos culturais, programas na mídia, feiras de criatividade popular, correio eletrônico e outros.
4. Estabelecer um grupo de coordenação internacional para dar continuidade às propostas deste Tratado.
5. Estimular, criar e desenvolver redes de educadores ambientais.
6. Garantir a realização, nos próximos três anos, do 1º Encontro Planetário de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis.
7. Coordenar ações de apoio aos movimentos sociais em defesa da melhoria da qualidade de vida, exercendo assim uma efetiva solidariedade internacional.
8. Estimular articulações de ONGs e movimentos sociais para rever suas estratégias e seus programas relativos ao meio ambiente e educação.

## Grupos a serem envolvidos

Este Tratado é dirigido para:

1. Organizações dos movimentos sociais – ecologistas, mulheres, jovens, grupos étnicos, artistas, agricultores, sindicalistas, associações de bairro e outros.
2. ONGs comprometidas com os movimentos sociais de caráter popular.
3. Profissionais de educação interessados em implantar e implementar programas voltados à questão ambiental tanto nas redes formais de ensino como em outros espaços educacionais.
4. Responsáveis pelos meios de comunicação capazes de aceitar o desafio de um trabalho transparente e democrático, iniciando uma nova política de comunicação de massas.
5. Cientistas e instituições científicas com postura ética e sensíveis ao trabalho conjunto com as organizações dos movimentos sociais.
6. Grupos religiosos interessados em atuar junto às organizações dos movimentos sociais.
7. Governos locais e nacionais capazes de atuar em sintonia/parceria com as propostas deste Tratado.
8. Empresários comprometidos em atuar dentro de uma lógica de recuperação e conservação do meio ambiente e de melhoria da qualidade de vida humana.
9. Comunidades alternativas que experimentam novos estilos de vida condizentes com os princípios e propostas deste Tratado.

## Recursos

Todas as organizações que assinam o presente Tratado se comprometem a:

1. Reservar uma parte significativa de seus recursos para o desenvolvimento de programas educativos relacionados com a melhora do ambiente de vida.
2. Reivindicar dos governos que destinem um percentual significativo do Produto Nacional Bruto para a implantação de programas de educação ambiental em todos os setores da administração pública, com a participação direta de ONGs e movimentos sociais.
3. Propor políticas econômicas que estimulem empresas a desenvolverem e aplicarem tecnologias apropriadas e a criarem programas de educação ambiental para o treinamento de pessoal e para a comunidade em geral.
4. Incentivar as agências financiadoras a alocarem recursos significativos a projetos dedicados à educação ambiental; além de garantir sua presença em outros projetos a serem aprovados,

sempre que possível.

5. Contribuir para a formação de um sistema bancário planetário das ONGs e movimentos sociais, cooperativo e descentralizado, que se proponha a destinar uma parte de seus recursos para programas de educação e seja ao mesmo tempo um exercício educativo de utilização de recursos financeiros.





# A N E X O 2

## Lei 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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

### CAPÍTULO I – DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

**Art. 1º** Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

**Art. 2º** A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

**Art. 3º** Como parte do processo educativo mais amplo, todos têm direito à educação ambiental, incumbindo:

**I** - ao Poder Público, nos termos dos arts. 205 e 225 da Constituição Federal, definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente;

**II** - às instituições educativas, promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem;

**III** - aos órgãos integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente - SISNAMA, promover ações de educação ambiental integradas aos programas de conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente;

**IV** - aos meios de comunicação de massa, colaborar de maneira ativa e permanente na disseminação de informações e práticas educativas sobre meio ambiente e incorporar a dimensão ambiental em sua programação;

**V** - às empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas, promover programas destinados à capacitação dos trabalhadores, visando à melhoria e ao controle efetivo sobre o ambiente de trabalho, bem como sobre as repercussões do processo produtivo no meio

ambiente;

**VI** - à sociedade como um todo, manter atenção permanente à formação de valores, atitudes e habilidades que propiciem a atuação individual e coletiva voltada para a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais.

**Art. 4º** São princípios básicos da educação ambiental:

**I** - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;

**II** - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;

**III** - o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;

**IV** - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;

**V** - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;

**VI** - a permanente avaliação crítica do processo educativo;

**VII** - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;

**VIII** - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

**Art. 5º** São objetivos fundamentais da educação ambiental:

**I** - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;

**II** - a garantia de democratização das informações ambientais;

**III** - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;

**IV** - o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;

**V** - o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade;

**VI** - o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia;

**VII** - o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fun-

damentos para o futuro da humanidade.

## **CAPÍTULO II – DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

### **Seção I – Disposições Gerais**

**Art. 6º** É instituída a Política Nacional de Educação Ambiental.

**Art. 7º** A Política Nacional de Educação Ambiental envolve em sua esfera de ação, além dos órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente - SISNAMA, instituições educacionais públicas e privadas dos sistemas de ensino, os órgãos públicos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e organizações não-governamentais com atuação em educação ambiental.

**Art. 8º** As atividades vinculadas à Política Nacional de Educação Ambiental devem ser desenvolvidas na educação em geral e na educação escolar, por meio das seguintes linhas de atuação inter-relacionadas:

- I** - capacitação de recursos humanos;
- II** - desenvolvimento de estudos, pesquisas e experimentações;
- III** - produção e divulgação de material educativo;
- IV** - acompanhamento e avaliação.

**§ 1º** Nas atividades vinculadas à Política Nacional de Educação Ambiental serão respeitados os princípios e objetivos fixados por esta Lei.

**§ 2º** A capacitação de recursos humanos voltar-se-á para:

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

**§ 3º** As ações de estudos, pesquisas e experimentações voltar-se-ão para:

- I** - o desenvolvimento de instrumentos e metodologias, visando à incorporação da dimensão ambiental, de forma interdisciplinar, nos diferentes níveis e modalidades de ensino;
- II** - a difusão de conhecimentos, tecnologias e informações sobre a questão ambiental;

**III** - o desenvolvimento de instrumentos e metodologias, visando à participação dos interessados na formulação e execução de pesquisas relacionadas à problemática ambiental;

**IV** - a busca de alternativas curriculares e metodológicas de capacitação na área ambiental;

**V** - o apoio a iniciativas e experiências locais e regionais, incluindo a produção de material educativo;

**VI** - a montagem de uma rede de banco de dados e imagens, para apoio às ações enumeradas nos incisos I a V.

### **Seção II – Da Educação Ambiental no Ensino Formal**

**Art 9º** Entende-se por educação ambiental na educação escolar a desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, englobando:

**I** - educação básica:

a) educação infantil;

b) ensino fundamental e

c) ensino médio;

**II** - educação superior;

**III** - educação especial;

**IV** - educação profissional;

**V** - educação de jovens e adultos.

**Art. 10** A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal.

**§ 1º** A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino.

**§ 2º** Nos cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da educação ambiental, quando se fizer necessário, é facultada a criação de disciplina específica.

**§ 3º** Nos cursos de formação e especialização técnico-profissional, em todos os níveis, deve ser incorporado conteúdo que trate da ética ambiental das atividades profissionais a serem desenvolvidas.

**Art. 11** A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas.

Parágrafo único. Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos

da Política Nacional de Educação Ambiental.

**Art. 12** A autorização e supervisão do funcionamento de instituições de ensino e de seus cursos, nas redes pública e privada, observarão o cumprimento do disposto nos arts. 10 e 11 desta Lei.

### **Seção III – Da Educação Ambiental Não-Formal**

**Art. 13** Entendem-se por educação ambiental não-formal as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente.

Parágrafo único. O Poder Público, em níveis federal, estadual e municipal, incentivará:

- I** - a difusão, por intermédio dos meios de comunicação de massa, em espaços nobres, de programas e campanhas educativas, e de informações acerca de temas relacionados ao meio ambiente;
- II** - a ampla participação da escola, da universidade e de organizações não-governamentais na formulação e execução de programas e atividades vinculados à educação ambiental não-formal;
- III** - a participação de empresas públicas e privadas no desenvolvimento de programas de educação ambiental em parceria com a escola, a universidade e as organizações não-governamentais;
- IV** - a sensibilização da sociedade para a importância das unidades de conservação;
- V** - a sensibilização ambiental das populações tradicionais ligadas às unidades de conservação;
- VI** - a sensibilização ambiental dos agricultores;
- VII** - o ecoturismo.

## **CAPÍTULO III – DA EXECUÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

**Art. 14** A coordenação da Política Nacional de Educação Ambiental ficará a cargo de um Órgão Gestor, na forma definida pela regulamentação desta Lei.

**Art. 15** São atribuições do Órgão Gestor:

- I** - definição de diretrizes para implementação em âmbito nacional;
- II** - articulação, coordenação e supervisão de planos, programas e projetos na área de educação ambiental, em âmbito nacional;
- III** - participação na negociação de financiamentos a planos, programas e projetos na área de

educação ambiental.

**Art. 16** Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, na esfera de sua competência e nas áreas de sua jurisdição definirão diretrizes, normas e critérios para a educação ambiental, respeitados os princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental.

**Art. 17** A eleição de planos e programas, para fins de alocação de recursos públicos vinculados à Política Nacional de Educação Ambiental, deve ser realizada levando-se em conta os seguintes critérios:

- I** - conformidade com os princípios, objetivos e diretrizes da Política Nacional de Educação Ambiental;
- II** - prioridade dos órgãos integrantes do SISNAMA e do Sistema Nacional de Educação;
- III** - economicidade, medida pela relação entre a magnitude dos recursos a alocar e o retorno social propiciado pelo plano ou programa proposto.

Parágrafo único. Na eleição a que se refere o caput deste artigo, devem ser contemplados, de forma equitativa, os planos, programas e projetos das diferentes regiões do País.

**Art. 18** (VETADO)

**Art. 19** Os programas de assistência técnica e financeira relativos a meio ambiente e educação, em níveis federal, estadual e municipal, devem alocar recursos às ações de educação ambiental.

#### **CAPÍTULO IV - DISPOSIÇÕES FINAIS**

**Art. 20** O Poder Executivo regulamentará esta Lei no prazo de noventa dias de sua publicação, ouvidos o Conselho Nacional de Meio Ambiente e o Conselho Nacional de Educação.

**Art. 21** Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 27 de abril de 1999, 178º da Independência e 111º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO, Presidente da República  
Paulo Renato de Souza, Ministro da Educação  
José Sarney Filho, Ministro do Meio Ambiente

# A N E X O 3

## **Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002**

Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, DECRETA:

**Art. 1º** A Política Nacional de Educação Ambiental será executada pelos órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente - SISNAMA, pelas instituições educacionais públicas e privadas dos sistemas de ensino, pelos órgãos públicos da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, envolvendo entidades não-governamentais, entidades de classe, meios de comunicação e demais segmentos da sociedade.

**Art. 2º** Fica criado o Órgão Gestor, nos termos do art. 14 da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, responsável pela coordenação da Política Nacional de Educação Ambiental, que será dirigido pelos Ministros de Estado do Meio Ambiente e da Educação.

§ 1º Aos dirigentes caberá indicar seus respectivos representantes responsáveis pelas questões de Educação Ambiental em cada Ministério.

§ 2º As Secretarias-Executivas dos Ministérios do Meio Ambiente e da Educação proverão o suporte técnico e administrativo necessários ao desempenho das atribuições do Órgão Gestor.

§ 3º Cabe aos dirigentes a decisão, direção e coordenação das atividades do Órgão Gestor, consultando, quando necessário, o Comitê Assessor, na forma do art. 4º deste Decreto.

**Art. 3º** Compete ao Órgão Gestor:

**I** - avaliar e intermediar, se for o caso, programas e projetos da área de educação ambiental, inclusive supervisionando a recepção e emprego dos recursos públicos e privados aplicados em atividades dessa área;

**II** - observar as deliberações do Conselho Nacional de Meio Ambiente - CONAMA e do Conselho Nacional de Educação - CNE;

**III** - apoiar o processo de implementação e avaliação da Política Nacional de Educação Ambiental em todos os níveis, delegando competências quando necessário;

**IV** - sistematizar e divulgar as diretrizes nacionais definidas, garantindo o processo participativo;

**V** - 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;

**VI** - promover o levantamento de programas e projetos desenvolvidos na área de Educação Ambiental e o intercâmbio de informações;

**VII** - indicar critérios e metodologias qualitativas e quantitativas para a avaliação de programas e projetos de Educação Ambiental;

**VIII** - estimular o desenvolvimento de instrumentos e metodologias visando o acompanhamento e a avaliação de projetos de Educação Ambiental;

**IX** - levantar, sistematizar e divulgar as fontes de financiamento disponíveis no País e no exterior para a realização de programas e projetos de educação ambiental;

**X** - definir critérios considerando, inclusive, indicadores de sustentabilidade, para o apoio institucional e alocação de recursos a projetos da área não-formal;

**XI** - assegurar que sejam contemplados como objetivos do acompanhamento e avaliação das iniciativas em Educação Ambiental: a) a orientação e consolidação de projetos; b) o incentivo e multiplicação dos projetos bem-sucedidos; e c) a compatibilização com os objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental.

**Art. 4º** Fica criado Comitê Assessor com o objetivo de assessorar o Órgão Gestor, integrado por um representante dos seguintes órgãos, entidades ou setores:

**I** - setor educacional-ambiental, indicado pelas Comissões Estaduais Interinstitucionais de Educação Ambiental;

**II** - setor produtivo patronal, indicado pelas Confederações Nacionais da Indústria, do Comércio e da Agricultura, garantida a alternância;

**III** - setor produtivo laboral, indicado pelas Centrais Sindicais, garantida a alternância;

**IV** - Organizações Não-Governamentais que desenvolvam ações em Educação Ambiental, indicado pela Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais - ABONG;

**V** - Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil - OAB;

**VI** - municípios, indicado pela Associação Nacional dos Municípios e Meio Ambiente - ANAMMA;

**VII** - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC;

**VIII** - Conselho Nacional do Meio Ambiente - CONAMA, indicado pela Câmara Técnica de Educação Ambiental, excluindo-se os já representados neste Comitê;



**IX** - Conselho Nacional de Educação - CNE;

**X** - União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME;

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

**XII** - da Associação Brasileira de Imprensa - ABI;

**XIII** - da Associação Brasileira de Entidades Estaduais de Estado de Meio Ambiente - ABE-MA.

**§ 1º** A participação dos representantes no Comitê Assessor não enseja qualquer tipo de remuneração, sendo considerada serviço de relevante interesse público.

**§ 2º** O Órgão Gestor poderá solicitar assessoria de órgãos, instituições e pessoas de notório saber, na área de sua competência, em assuntos que necessitem de conhecimento específico.

**Art. 5º** Na inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino recomenda-se como referência os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais, observando-se:

**I** - a integração da educação ambiental às disciplinas de modo transversal, contínuo e permanente; e

**II** - a adequação dos programas já vigentes de formação continuada de educadores.

**Art. 6º** Para o cumprimento do estabelecido neste Decreto, deverão ser criados, mantidos e implementados, sem prejuízo de outras ações, programas de educação ambiental integrados:

**I** - a todos os níveis e modalidades de ensino;

**II** - às atividades de conservação da biodiversidade, de zoneamento ambiental, de licenciamento e revisão de atividades efetivas ou potencialmente poluidoras, de gerenciamento de resíduos, de gerenciamento costeiro, de gestão de recursos hídricos, de ordenamento de recursos pesqueiros, de manejo sustentável de recursos ambientais, de ecoturismo e melhoria de qualidade ambiental;

**III** - às políticas públicas, econômicas, sociais e culturais, de ciência e tecnologia de comunicação, de transporte, de saneamento e de saúde;

**IV** - aos processos de capacitação de profissionais promovidos por empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas;

**V** - a projetos financiados com recursos públicos; e

**VI** - ao cumprimento da Agenda 21.

**§ 1º** Cabe ao Poder Público estabelecer mecanismos de incentivo à aplicação de recursos privados em projetos de Educação Ambiental.

**§ 2º** O Órgão Gestor estimulará os Fundos de Meio Ambiente e de Educação, nos níveis Federal, Estadual e Municipal a alocarem recursos para o desenvolvimento de projetos de Educação Ambiental.

**Art. 7º** O Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Educação e seus órgãos vinculados, na elaboração dos seus respectivos orçamentos deverão consignar recursos para a realização das atividades e para o cumprimento dos objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental.

**Art. 8º** A definição de diretrizes para implementação da Política Nacional de Educação Ambiental em âmbito nacional, conforme a atribuição do Órgão Gestor definida na Lei, deverá ocorrer no prazo de oito meses após a publicação deste Decreto, ouvidos o Conselho Nacional do Meio Ambiente - CONAMA e o Conselho Nacional de Educação - CNE.

**Art. 9º** Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 25 de junho de 2002, 181º da Independência e 114º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO, Presidente da República  
Paulo Renato de Souza, Ministro da Educação  
José Carlos Carvalho, Ministro do Meio Ambiente

# A N E X O 4

## **Deliberações da Conferência Nacional do Meio Ambiente**

### Informação, comunicação, capacitação e educação ambiental

#### Informação

1. Desenvolver e implementar o Sistema Nacional de Informações do Meio Ambiente (SINIMA) de forma integrada com o Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA).

2. Criar, constituir e disponibilizar bancos de dados e informações em forma impressa, CD-Rom, Internet, cartilhas, vídeos, na rede de escolas e bibliotecas municipais, estaduais e federais, e quaisquer outros meios de difusão, inclusive estimulando a criação de locais de acesso comunitário gratuito à Internet, que garantam o acesso de cada cidadão e cidadã a informações atualizadas, transparentes, possibilitando formas de participar na tomada de decisões concernentes ao gerenciamento ambiental, em consonância com a Lei no 10.650/2003 (Lei de Acesso à Informação), e contendo:

- Sistema definido em uma base única, integrado e georreferenciado associando dados ambientais do SINIMA e Sistema Nacional de Informações sobre Recursos Hídricos, permitindo aos órgãos gestores de recursos ambientais e hídricos compartilhar os bancos de dados entre si;
- Informações hidro-meteorológicas, de saúde, de resíduos sólidos e outros indicadores da qualidade de vida nos centros urbanos;
- Desastres ambientais, degradação e riscos ambientais, opções de uso sustentável dos recursos (incluindo técnicas e tecnologias adaptadas), além de questões jurídicas, políticas, econômicas e técnicas de recuperação ambiental;
- Infratores ambientais, possibilitando impedimentos temporários de acesso aos recursos públicos;
- Dados específicos e de fácil acesso sobre legislação marinha;
- Cadastro georreferenciado – nacional, estadual e municipal, de usuários dos recursos hídricos, no âmbito da bacia hidrográfica, fornecendo referência quanto aos usos e à qualidade da água dos mananciais para orientar os diferentes atores envolvidos na gestão e na utilização desse recurso, incluindo povos indígenas, quilombolas e trabalhadores rurais;
- Catálogos sobre os aspectos bio-ecológicos das espécies naturais;

- Informações sobre as espécies ameaçadas de extinção;
  - Resultados dos trabalhos de pesquisa realizados em unidades de conservação e as melhores práticas de conservação dos recursos ambientais;
  - Um banco de dados interministerial para facilitar a exportação dos produtos da agricultura familiar.
3. Promover fórum de debates sobre ordenamento territorial e disponibilizar ao público o banco de dados referente ao assunto.
  4. Desenvolver, aperfeiçoar e ampliar as estruturas conceituais e físicas de coleta, pesquisa e difusão de informações biológico-pesqueiras, bio-ecológicas e sócio-ambientais.
  5. Divulgar o inventário de emissões de gases do efeito estufa (GEE), de aerossóis e de sumidouros de carbono.

#### Comunicação

1. Estimular os órgãos locais do SISNAMA a atuarem em parceria com organizações não-governamentais e a construir canais de comunicação com a sociedade.
2. Sensibilizar a sociedade, e em especial o setor produtivo, quanto ao uso sustentável dos recursos hídricos, de forma a evitar a poluição e o desperdício de água, incentivar o seu reuso, reconhecendo o valor sócio-econômico e ambiental deste recurso natural. Isso deverá ser realizado através dos meios de comunicação e mediante ações da educação ambiental, em âmbitos nacional, estadual e municipal, envolvendo ações coordenadas dos ministérios da Educação e do Meio Ambiente, com apoio da Agência Nacional das Águas e da Secretaria de Recursos Hídricos.
3. Dar maior divulgação a materiais e informações sobre as unidades de conservação.
4. Divulgar campanhas informativas sobre bioética, na perspectiva de promover e de defender a dignidade humana e a qualidade de vida, em oposição à prevalência dos interesses econômicos, enfatizando os riscos do plantio e da comercialização dos produtos transgênicos.
5. Realizar campanhas educativas, em parceria com os estados, o Distrito Federal e os municípios, os setores produtivos e as organizações da sociedade civil, visando à valorização da Reserva Legal e da Área de Preservação Permanente (APP), incentivando os proprietários rurais a procederem à averbação da Reserva Legal, principalmente nas propriedades com APPs.
6. Desenvolver programas de divulgação e de mobilização da sociedade sobre a importância da floresta e ampliar as campanhas de restrição e/ou proibição de queimadas, de forma a evitar incêndios florestais.

7. Divulgar amplamente os impactos climáticos provocados pelos setores energético (grandes barragens, usinas), industrial, agropecuário e florestal, assim como as medidas para minimizá-los.
8. Divulgar amplamente a Política Nacional de Recursos Hídricos.
9. Informar a população, por intermédio de campanhas publicitárias, sobre os possíveis riscos da radiação não-ionizante à saúde e ao meio ambiente.

### Capacitação

1. Articular os governos federal, distrital, estaduais e municipais, envolvendo também organizações civis e instituições de ensino, pesquisa e extensão para a capacitação técnica, tecnológica e operacional dos órgãos ambientais nos diferentes âmbitos.
2. Criar, em caráter obrigatório a Escola Nacional de Gestão Ambiental Pública, no âmbito do SISNA-MA, para formação do quadro de pessoal dos órgãos ambientais federais, estaduais e municipais.
3. Criar programas de capacitação para a implantação de Plano Diretor e Agenda 21 em municípios e em consórcios intermunicipais.
4. Capacitar as comunidades para a conservação e o manejo dos recursos naturais, incluindo legislação ambiental, monitoramento e apoio à fiscalização. Esta formação deve se estender também aos povos indígenas e às comunidades tradicionais, enfatizando técnicas e normas jurídicas relativas ao uso e à proteção da biodiversidade em suas terras.
5. Fortalecer as organizações indígenas, capacitando-as para a gestão ambiental dentro de suas terras.
6. Desenvolver programas e processos educativos permanentes para a formação de todas as pessoas que participam ou querem participar da gestão dos recursos hídricos nos comitês de bacias hidrográficas.
7. Tornar obrigatórios projetos e metodologias que capacitem para formas sustentáveis de convivência com os biomas existentes, através do sistema de gerenciamento de recursos hídricos.
8. Criar centros de capacitação para a gestão das unidades de conservação, associando conhecimentos tradicionais (culturais) aos científicos, de forma a atender às necessidades dos profissionais e das populações envolvidas com as UCs.
9. Implementar um programa de capacitação e incentivo ao cooperativismo e ao associativismo.
10. Realizar a capacitação dos técnicos dos órgãos ambientais, enfatizando a fiscalização das áreas marinhas.

## Educação Ambiental

1. Implementar a Política Nacional de Educação Ambiental – Lei no 9.795 – na perspectiva transdisciplinar, crítica e problematizadora, valorizando os saberes locais e tradicionais, de modo que essa educação contribua para a promoção de padrões social e ambientalmente sustentáveis de produção e de consumo, assim como para a construção de uma concepção de mundo justa e democrática.
2. Intensificar o processo de sensibilização, por meio da educação ambiental formal e não-formal, considerando a Política Nacional de Educação Ambiental e garantindo a transversalidade.
3. Produzir e disseminar materiais didático-pedagógicos e de campanhas ambientais, com ênfase na construção de uma nova consciência ambiental e de práticas ambientalmente sustentáveis, a partir de processos educacionais participativos, respeitando-se as peculiaridades regionais e culturais.
4. Incentivar a formação e o fortalecimento de redes de educação ambiental nas bacias hidrográficas e nos estados.
5. Desenvolver programas de educação ambiental que visem à proteção, à recuperação e ao saneamento de rios e suas nascentes.
6. Fomentar projetos de educação ambiental, de difusão e de pesquisa científica e tecnológica relacionados ao uso sustentável, reuso, conservação e recuperação dos recursos hídricos, alocando, para tanto, recursos do orçamento da União, dos estados, dos municípios e de outras fontes.
7. Implementar políticas de educação ambiental para as populações nas unidades de conservação e no seu entorno.
8. Apoiar programas de educação ambiental que divulguem a importância dos ecossistemas costeiros e marinhos e o Programa de Gerenciamento Costeiro (GERCO).
9. Realizar ações de educação ambiental no sentido de proporcionar atividades sustentáveis no período do defeso.
10. Elaborar e implementar projetos de educação ambiental para disponibilizar aos grupos sociais envolvidos/afetados pela exploração dos recursos florestais as competências e as habilidades necessárias à sua participação qualificada no processo de gestão desses recursos.
11. Estimular ações educativas e de promoção do manejo florestal sustentável, por meio da utilização de parte dos recursos provenientes de multas pagas por pessoas físicas e jurídicas devido a práticas irregulares de exploração florestal.
12. Ampliar os investimentos em programas de educação ambiental voltados à questão dos resíduos sólidos.
13. Estimular a redução, a reutilização, a reciclagem e a destinação correta dos resíduos sólidos por

meio de ações da educação ambiental, de acordo com a Lei 9.795/99, considerando a cultura local.

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

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

#### Transversalidade no Governo

1. Criar núcleos permanentes de educação ambiental nas escolas oficiais do Ensino Básico e do Ensino Superior.

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

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

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

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

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

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

8. Utilizar todos os meios de comunicação públicos como instrumentos permanentes de educação ambiental.

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

10. Prover informação à sociedade civil organizada para que esta participe na concepção e no planeamento de projetos energéticos desde a elaboração do plano de trabalho para o EIA/RIMA, permitindo-lhe determinar quais aspectos devem ser avaliados.
11. Divulgar o Estatuto das Cidades para a tomada de conhecimento da sociedade.
12. Desenvolver programas educativos municipais, estaduais e nacional, incluindo aqueles voltados para diminuir o desperdício de água, visando assegurar a sustentabilidade deste recurso junto à população e aos turistas.
13. Elaborar estratégias para garantir maior racionalidade no uso das telecomunicações, incluindo ações de educação ambiental.
14. Promover o desenvolvimento sócio-econômico e ambiental da atividade mineradora no país por meio do apoio à capacitação técnica e à educação ambiental dos trabalhadores, técnicos e empresários.
15. Estimular a capacitação de profissionais, assim como incentivar a pesquisa científica na área de saneamento ambiental.
16. Capacitar pessoas físicas e jurídicas para implementar ações relativas à UNFCCC.
17. Capacitar para desenvolver o meio ambiente, especialmente recursos hídricos, como tema transversal na educação básica e no ensino superior, assim como na alfabetização de adultos portadores de necessidades especiais.
18. Estimular as atividades de extensão pesqueira como instrumento de educação ambiental.



# A N E X O 5

## **Compromisso de Goiânia**

Nós, técnicos representantes de Educação Ambiental e Dirigentes de Secretarias de Educação e de Meio Ambiente e órgãos vinculados dos Estados e das Capitais reunidos em Goiânia, de 13 a 15 de abril de 2004, no encontro promovido pelos Ministérios do Meio Ambiente e da Educação, no marco do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, em parceria com o Governo do Estado de Goiás e a Prefeitura Municipal de Goiânia:

Reconhecendo o papel dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na esfera de suas competências e nas áreas de suas jurisdições, na definição de diretrizes, normas e critérios para a Educação Ambiental, respeitados os princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), conforme rege o Art. 16 da Lei no 9.795/99; como também a Lei no 9.394/96 (LDB) e demais legislações vigentes do campo da educação;

Reconhecendo o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) como marco orientador para a elaboração de políticas de educação ambiental e seu processo de consulta pública como estratégia de controle e participação social;

Reconhecendo a necessidade e relevância de articulação, fortalecimento e enraizamento da educação ambiental em todo território nacional;

Considerando que a elaboração e a implementação de políticas de educação ambiental requer a interlocução entre as três esferas de governo;

Considerando que a elaboração e a implementação de políticas de educação ambiental nos estados e municípios requer sua gestão compartilhada pelos órgãos de meio ambiente e de educação;

Considerando que a elaboração e a implementação de políticas de educação ambiental demanda a construção e o fortalecimento das Comissões Estaduais Interinstitucionais de Educação Ambiental como espaços públicos colegiados, representativos e democráticos;

Considerando que a participação cidadã na elaboração e implementação de políticas de educação ambiental requer a garantia do direito ao acesso a informação e ao conhecimento e o fortalecimento da organização em rede da sociedade;

Considerando o processo de mobilização e envolvimento da sociedade e das três esferas de governo promovido pela Conferência Nacional do Meio Ambiente e suas deliberações;

Afirmando que o fortalecimento mútuo das Comissões Estaduais Interinstitucionais de Educação Ambiental e Redes de Educação Ambiental, constitui-se numa estratégia apropriada para o estímulo ao controle social e à participação;

Comprometemo-nos, em conjunto com o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, a envidar todos os esforços para enfrentar os desafios do enraizamento da educação ambiental em todo território nacional para o empoderamento dos atores e atrizes sociais promovendo o protagonismo socioambiental, e assumimos os seguintes compromissos:

#### Abrangência Institucional e política

- Proporcionar os meios institucionais para articular as atribuições das secretarias estaduais e municipais de meio ambiente e de educação na perspectiva de atuação conjunta, em parceria com o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, Comissões Estaduais Interinstitucionais de Educação Ambiental, Redes de Educação Ambiental e Núcleos de Educação Ambiental do IBAMA
- Definir políticas e critérios para parcerias entre setor empresarial e Instituições Não-Governamentais e Governamentais para implementação de projetos e ações de educação ambiental nas escolas
- Criar e consolidar colegiados, organismos de meio ambiente, dentre outros espaços consultivos e deliberativos relacionados à temática ambiental a fim de fortalecer o SISNAMA
- Atribuir ao Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental a coordenação de diagnósticos em séries históricas de programas, projetos e ações de educação ambiental envolvendo Estados e Municípios
- Criar e aplicar indicadores de monitoramento e avaliação de programas, projetos e ações de educação ambiental
- Implementar Órgãos Gestores nos âmbitos estadual e municipal nos moldes do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental
- Elaborar e implementar políticas e programas de educação ambiental nas Unidades Federativas naqueles municípios que ainda não dispõem destes marcos orientadores
- Criar e fortalecer redes locais, estaduais, regionais e temáticas de educação ambiental
- Assegurar condições políticas para viabilizar a continuidade de programas, projetos e ações de educação ambiental
- Criar, consolidar, democratizar e fortalecer as Comissões Estaduais Interinstitucionais de Educação Ambiental, através da ampliação de suas representatividades e da disponibilização de informações de forma qualificada e democrática

- Delinear e implementar estratégias de mapeamento, criação e fortalecimento de Centros de Educação Ambiental (CEAs) nos estados e municípios que possam atuar em parceria com as distintas áreas e segmentos
- Propor ao CONAMA a regulamentação do componente de educação ambiental nos processos de licenciamento ambiental
- Criar e fortalecer estruturas de educação ambiental nos órgãos de educação e de meio ambiente nos estados e municípios definindo suas competências, normas e critérios em consonância com a Lei no 9.795/99 e demais legislações vigentes
- Criar mecanismos de gestão ambiental compartilhada nas secretarias municipais e estaduais de educação e de meio ambiente
- Efetivar a inserção da educação ambiental de forma transversal nos currículos escolares nos diferentes níveis e modalidades de ensino
- Garantir que os órgãos representativos do Governo Federal nos Estados e Municípios atuem como disseminadores da Política Nacional de Educação Ambiental de forma articulada
- Contribuir com a realização de diagnósticos em séries históricas do estado da arte da educação ambiental

#### Formação

- Definir e criar políticas e diretrizes estaduais e municipais de formação de recursos humanos que contemplem as atividades de gestão institucional, de intervenção pedagógica e de produção de conhecimento e de material em educação ambiental
- Destinar carga horária para formação continuada dos professores em serviço e certificação para ascensão funcional
- Resgatar as relações de cooperação e solidariedade nas ações de educação ambiental em todos os segmentos sociais
- Delinear e implementar programa de formação continuada de gestores públicos, formadores de opinião, professores e agentes locais de sustentabilidade, por meio de parcerias entre as três esferas de governo
- Investir em parcerias com instituições que atuam com educação e pesquisa para potencialização da ação dessas instituições no seu trabalho de formação de educadores e educadoras ambientais

## Comunicação

- Inserir publicações de educação ambiental no Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) e no Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE)
- Divulgar as iniciativas de educação ambiental nos âmbitos estadual e municipal, bem como suas políticas e programas de educação ambiental
- Implementar bancos de dados integrados para avaliação e monitoramento sistemático das ações de educação ambiental nas Escolas
- Fomentar produção local de materiais de informação, e de comunicação ambiental nas escolas e comunidades
- Fortalecer estratégias de comunicação e intercomunicação em educação ambiental na mídia, nas assessorias de comunicação dos governos e no SIBEA
- Difundir e alimentar de forma descentralizada o Sistema Brasileiro de Informações sobre Educação Ambiental

## Financiamento

- Definir, criar e regulamentar o acesso a fundos estaduais e municipais de fomento a projetos de educação ambiental formal e não formal e na interface escola/comunidade
- Reestruturar o FNMA para apoiar projetos de educação ambiental de pequeno montante
- Definir e criar carteira de apoio a projetos de educação ambiental no MEC
- Divulgar fontes de financiamento para programa, projetos e ações em educação ambiental

## Eventos

- Realizar Fóruns Estaduais e Municipais de Educação Ambiental, sintonizados com os eventos de âmbito nacional
- Promover encontros municipais, estaduais e regionais, que sensibilizem e comprometam secretários, prefeitos e governadores quanto à relevância da implementação da educação ambiental de forma articulada e integrada
- Garantir a participação dos representantes das secretarias de educação e meio ambiente dos Estados e Municípios em eventos de interesse da educação ambiental

Goiânia, 15 de abril de 2004

# A N E X O 6

## Programa Latino-americano e Caribenho de Educação Ambiental

### I. Apresentação

1. A América Latina e Caribe representam uma das regiões com maior riqueza, não só naquilo que representa sua biodiversidade e ecossistemas, mas também na riqueza de sua diversidade sociocultural. O modelo de desenvolvimento vem colocando essa riqueza em risco, pois em toda região aparecem sinais preocupantes de uma grave degradação ambiental. Alguns dos problemas mais comuns incluem: a deterioração da diversidade biológica, a destruição maciça das bacias hidrográficas, a destruição acentuada das condições ambientais nas zonas costeiras e mares territoriais, o desflorestamento maciço, a contaminação das águas e do ar, a perda da identidade cultural, assim como as deletérias condições de vida de muitas populações rurais. Essa situação aumenta a vulnerabilidade da população frente às mudanças econômicas globais, a ameaça de enfermidades epidêmicas e a ocorrência de catástrofes ambientais.
2. A região vive atualmente mudanças e transformações caracterizadas por lutas sociais que pretendem reverter esta situação e alcançar a equidade, a paz, o respeito à natureza, a reconquista do reconhecimento e a legitimação.
3. Está demonstrado que o meio mais eficaz para promover e consolidar as mudanças necessárias é promover um aumento da consciência de todas as pessoas sobre o valor de um ambiente saudável, seguro e ecologicamente equilibrado, assim como provê-los da formação necessária para impulsionar e manter as mudanças.
4. Uma educação que seja realmente capaz de alcançar estes objetivos, será aquela que está dirigida à transformação dos modelos sociais, econômicos e culturais determinantes dos problemas atuais, no marco do desenvolvimento sustentável. Este critério obriga à educação ambiental trabalhar em função da democratização do saber ambiental, da construção coletiva de uma ética da ação humana e da formação de indivíduos e comunidades participativos, solidários e empoderados, que sejam capazes de construir sociedades sustentáveis baseadas em suas próprias experiências, capacidades, sonhos e particularidades culturais. A meta atual para toda a região é promover programas de educação ambiental que estejam demarcados por essas orientações e com matriz e identidade latino-americana e caribenha.
5. Na Região, a educação ambiental se desenvolveu de modo desigual e diverso, gerando um mosaico de experiências de grande riqueza conceitual e metodológica que permitiu um processo

importante de consolidação e institucionalização deste campo em todos os países. Esta situação se manifestou em uma progressiva incorporação da dimensão ambiental no programas de estudo, processos de gestão ambiental e nos planos de desenvolvimento em todos os países da região.

6. Apesar desses avanços, o processo de desenvolvimento da educação ambiental na Região não está isento de problemas. Alguns deles tem sido a falta de apoio econômico suficiente e sustentável, a existência de contradições e vazios no uso de conceitos e métodos, a insuficiência na capacitação docente, a escassa produção e distribuição de materiais didáticos, a ausência de mecanismos de avaliação e a falta de continuidade nos programas. Estes obstáculos geraram debilidades tanto em seus aspectos institucionais, como na conquista de avanços significativos em áreas chave.
7. A estas situações, se somam enormes dificuldades para a comunicação, cooperação e intercâmbio de experiências e projetos de educação ambiental entre os diferentes países da região. Frequentemente esta situação gera uma situação de dependência de orientações e propostas alheias às necessidades e peculiaridades regionais.
8. A partir deste contexto, várias iniciativas na Região vêm sendo dirigidas ao desenvolvimento de um pensamento regional em educação ambiental, à promoção de diferentes mecanismos de cooperação e de fomento de mecanismos para o trabalho em rede.
9. Como consequência destes esforços nos sucessivos foros e reuniões regionais realizados ao longo dos últimos dez anos, vem sendo consolidada uma proposta dirigida ao estabelecimento de mecanismos de cooperação regional que facilitem a comunicação, a cooperação e o trabalho conjunto entre os diferentes atores (sociedade organizada, instituições educativas, empresas e organismos governamentais) existentes na Região.
10. Em paralelo, e no marco dos compromissos da Agenda 21, os governos da Região estão adiantando processos de tomada de decisão e de cooperação tanto em gestão ambiental como na ampliação e melhoria da qualidade dos programas educativos, tanto escolarizados como não escolarizados.
11. Esse esforço conjunto dos governos da Região contribuiu para consolidar as propostas discutidas durante a recente Cúpula de Johannesburgo, influenciando as decisões ali assumidas, para que tivessem, por um lado um enfoque mais social, e por outro lado, se fixassem ações concretas para a ação internacional.
12. Um marco importante derivado deste evento foi a recomendação à Assembléia das Nações Unidas em considerar a possibilidade de declarar uma Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável a partir de 2005.
13. Fundamentado nesse contexto, o governo da República Bolivariana da Venezuela propôs aos países da Região o estabelecimento de um Convênio Latino-americano e Caribenho de educação ambiental, embasado nos princípios do desenvolvimento sustentável, assim como na Iniciativa La-

tino-americana para o Desenvolvimento Sustentável<sup>8</sup> e no Plano de Ação de Johannesburgo.

## II. Objetivo Geral e Objetivos Específicos

14. A proposta de Convênio tem como objetivo geral:
15. Propor o desenvolvimento de um Convênio no âmbito latino-americano e Caribenho baseado nos princípios do Desenvolvimento Sustentável, assim como na Iniciativa Latino-americana e Caribenha para o Desenvolvimento Sustentável e no Plano de Ação de Johannesburgo, que tenha como objetivo:

Estabelecer um mecanismo regional permanente que impulse a coordenação de políticas, estimule o desenvolvimento de programas e projetos, e fomente a comunicação, o intercâmbio e o apoio mútuo entre os governos regionais, assim como entre estes e os outros atores sociais envolvidos com o desenvolvimento de programas de educação ambiental.

16. Com a finalidade de cumprir com o objetivo geral proposto, se propõem os seguintes objetivos específicos, assim como ações sugeridas para cumprir com cada um deles.
17. Objetivo Específico 1. Consolidar as políticas públicas de educação ambiental no marco do desenvolvimento sustentável.

### Ações

- a. Estabelecimento de um mecanismo de trabalho permanente, baseado nos princípios da participação democrática de outros atores tanto nacionais como regionais, incluindo universidades, organizações da sociedade civil e outros organismos; cuja finalidade seja promover o intercâmbio, comunicação e apoio mútuo entre os organismos de gestão das políticas nacionais relativos à educação ambiental, assim como entre estas instituições e outros organismos da sociedade civil.
- b. Formação ou consolidação de um grupo de trabalho encarregado de reunir e analisar as políticas educativas de educação ambiental nos países da região, de tal modo a estabelecer necessidades comuns e prioridades de apoio e cooperação entre os países ou capítulos que formem parte do Convênio.
- c. Estabelecimento de um grupo técnico de trabalho encarregado da compilação, difusão e acompanhamento das propostas de educação ambiental que se realizem ou tenham sido realizadas na região, assim como impulsionar a articulação e sinergia entre os aspectos educativos presentes nas diferentes Conferências, Convenções, Acordos e outros instrumentos de caráter global ou

<sup>8</sup> Serão trabalhados os oito temas prioritários da ILAC definidos no Plano de Ação Regional do Foro de Ministros de Meio Ambiente da América Latina e Caribe: (1) acesso a recursos genéticos e distribuição equitativa dos benefícios, (2) gestão de recursos hídricos, (3) assentamentos

regional. Mesmo assim, deverão ser promovidos a consolidação e o desenvolvimento de programas de educação ambiental nas áreas prioritárias definidas na Iniciativa Latino-americana e no Plano de Ação de Johannesburgo.

- d. Estabelecimento de um grupo técnico que promova a implementação de critérios e mecanismos para a avaliação dos processos educativos ambientais, assim como o acompanhamento e sistematização dos projetos implementados.
  - e. Estabelecimento de um mecanismo que permita reunir e sistematizar as experiências de educação ambiental na região. Este mecanismo permitiria a identificação de projetos e temáticas prioritárias para a região, assim como os mecanismos e enfoques adequados para sua implementação.
  - f. Estabelecimento de um acordo regional para incrementar os recursos financeiros de cada país, dirigido ao fortalecimento institucional e à implantação de projetos de longo prazo em educação ambiental.
18. Objetivo Específico 2. Estabelecer e consolidar mecanismos para o trabalho em rede, promoção da integração e aumento da comunicação entre organismos públicos e privados da região.

#### Ações

- a. Consolidação de mecanismos para o trabalho em rede dos educadores ambientais da região, incluindo o inventário, avaliação e fortalecimento das redes existentes, estabelecimento de redes em temas prioritários, assim como o apoio ao desenvolvimento e consolidação de redes de educadores e organismos da sociedade civil trabalhando no campo da educação ambiental e da sustentabilidade, na escala tanto regional como sub-regional.
  - b. Estabelecimento de um mecanismo dirigido à divulgação de experiências regionais em educação ambiental, assim como facilitar o desenvolvimento de foros, intercâmbio de informação, divulgação de documentos de interesse, entre outros aspectos.
  - c. Estabelecimento de mecanismos que facilitem a incorporação das redes e outros mecanismos de participação aberta na tomada de decisões sobre a gestão da educação ambiental tanto em escala nacional como regional.
  - d. Elaboração de um cadastro regional de organizações, instituições e profissionais que desenvolvam trabalhos em educação ambiental.
19. Objetivo Específico 3. Fortalecer os aspectos conceituais e metodológicos da educação ambiental no marco do desenvolvimento sustentável segundo uma ótica regional.

#### Ações

- a. Formação de um grupo de trabalho encarregado de preparar propostas regionais em educação ambiental no escopo da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável dirigidas ao



fortalecimento dos aspectos conceituais e metodológicos da educação ambiental.

- b. Estabelecimento de mecanismos para incentivar e apoiar a realização de programas de investigação no campo da educação ambiental no marco do desenvolvimento sustentável.
  - c. Estabelecimento de um seminário permanente de discussão epistemológica, axiológica e de construção de conceitos em educação ambiental no marco da sustentabilidade.
  - d. Apoio, fortalecimento, consolidação ou criação de revistas especializadas regionais, assim como bibliografia de apoio sobre temas de educação ambiental no marco do desenvolvimento sustentável.
20. Objetivo Específico 4. Fortalecer a capacitação e atualização continuada dos educadores e outros atores envolvidos nos processos educativo-ambientais na região.

#### Ações

- a. Fortalecimento e consolidação de estratégias de difusão dos programas existentes na região, dirigidos à formação em educação ambiental, assim como a interconexão e comunicação entre instituições educativas que desenvolvam programas de capacitação em educação ambiental e desenvolvimento sustentável.
  - b. Fortalecimento e ampliação dos mecanismos existentes para facilitar e promover o intercâmbio de profissionais e pesquisadores no campo da educação ambiental entre os países da região.
  - c. Identificação de organismos e instituições que podem servir como pontos focais em escala regional e sub-regional para o desenvolvimento de programas piloto em atualização, capacitação e certificação de pessoal de educação ambiental em temas prioritários.
  - d. Estabelecimento e fortalecimento de mecanismos para a produção, edição e divulgação de documentos, materiais e outros recursos bibliográficos e não bibliográficos, tanto impressos como os existentes em formatos eletrônicos.
21. Objetivo Específico 5. Instituir um fundo para o financiamento de projetos regionais prioritários.

#### Ações

- a. Estabelecimento de um Fundo Latino-americano e Caribenho para o apoio financeiro a projetos e programas de educação ambiental de interesse regional.
- b. Criação ou consolidação de uma estrutura organizativa e de coordenação para implementar as ações enunciadas no Convênio e constituir um Programa de trabalho com apoios financeiros que atinja avanços e produtos concretos.



# A N E X O 7

## **Atribuições e competências dos colegiados do ProNEA**

### **Atribuições do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental<sup>9</sup>**

- I - definição de diretrizes para implementação em âmbito nacional;
- II - articulação, coordenação e supervisão de planos, programas e projetos na área de educação ambiental, em âmbito nacional;
- III - participação na negociação de financiamentos a planos, programas e projetos na área de educação ambiental.

### **Competências do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental<sup>10</sup>**

- I - avaliar e intermediar, se for o caso, programas e projetos da área de educação ambiental, inclusive supervisionando a recepção e emprego dos recursos públicos e privados aplicados em atividades dessa área;
- II - observar as deliberações do Conselho Nacional de Meio Ambiente - CONAMA e do Conselho Nacional de Educação - CNE;
- III - apoiar o processo de implementação e avaliação da Política Nacional de Educação Ambiental em todos os níveis, delegando competências quando necessário;
- IV - sistematizar e divulgar as diretrizes nacionais definidas, garantindo o processo participativo;
- V - 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;
- VI - promover o levantamento de programas e projetos desenvolvidos na área de Educação Ambiental e o intercâmbio de informações;
- VII - indicar critérios e metodologias qualitativas e quantitativas para a avaliação de programas e projetos de Educação Ambiental;
- VIII - estimular o desenvolvimento de instrumentos e metodologias visando o acompanhamento e avaliação de projetos de Educação Ambiental;

---

<sup>9</sup> Art. 15 da Lei no 9.795, de 27/04/1999.

<sup>10</sup> Art. 3o do Decreto Presidencial no 4.281, de 25/06/2002.

- IX - levantar, sistematizar e divulgar as fontes de financiamento disponíveis no País e no exterior para a realização de programas e projetos de educação ambiental;
- X - definir critérios considerando, inclusive, indicadores de sustentabilidade, para o apoio institucional e alocação de recursos a projetos da área não formal;
- XI - assegurar que sejam contemplados como objetivos do acompanhamento e avaliação das iniciativas em Educação Ambiental: a) a orientação e consolidação de projetos; b) o incentivo e multiplicação dos projetos bem sucedidos; e, c) a compatibilização com os objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental.

#### **Atribuições do Comitê Assessor do Órgão Gestor da PNEA<sup>11</sup>**

Assessoramento do Órgão Gestor e solicitação de assessoramento de órgãos, instituições e pessoas de notório saber na área de sua competência, em assuntos que necessitem de conhecimento específico.

#### **Finalidade da Câmara Técnica de Educação Ambiental do Conselho Nacional de Meio Ambiente<sup>12</sup>**

- I – Propor indicadores de desempenho e de avaliação das ações de educação ambiental decorrentes das políticas, programas e projetos de governo;
- II – propor diretrizes para elaboração e implementação das políticas e programas estaduais de educação ambiental;
- III – assessorar as demais Câmaras Técnicas, no que tange à educação ambiental;
- IV – ações de educação ambiental nas políticas de conservação da biodiversidade, de zoneamento ambiental, de licenciamento e revisão de atividades efetivas ou potencialmente poluidoras, de gerenciamento de resíduos, de gerenciamento costeiro, de gestão de recursos hídricos, de ordenamento de recursos pesqueiros, de manejo sustentável de recursos ambientais, de ecoturismo e melhoria de qualidade ambiental.

---

<sup>11</sup> Art. 4o do Decreto Presidencial no 4.281, de 25/06/2002.

<sup>12</sup> Art. 1o da Resolução CONAMA no 327, de 25/04/2003.

### **Competências da Câmara Técnica de Educação, Capacitação, Mobilização Social e Informação em Recursos Hídricos<sup>13</sup>**

- I - Propor diretrizes, planos e programas de educação e capacitação em recursos hídricos;
- II - Propor e analisar mecanismos de articulação e cooperação entre o poder público, os setores usuários e a sociedade civil quanto à educação e capacitação em recursos hídricos;
- III - Propor e analisar mecanismos de mobilização social para fortalecimento do Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos;
- IV - Propor e analisar mecanismos de difusão da Política Nacional de Recursos Hídricos nos sistemas de ensino, tornando efetivos os fundamentos da Lei no 9.433, de 8 de janeiro de 1997;
- V - Propor e analisar diretrizes de disseminação da informação sobre recursos hídricos voltadas para a sociedade, utilizando as formas de comunicação que alcancem a todos;
- VI - Recomendar critérios referentes ao conteúdo de educação em recursos hídricos nos livros didáticos, assim como para os planos de mídia relacionados ao tema de recursos hídricos.

### **Finalidade da Comissão Intersetorial de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente<sup>14</sup>**

Promover o fortalecimento e a articulação das ações de educação ambiental desenvolvidas pelo Ministério do Meio Ambiente.

### **Competência da Comissão Intersetorial de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente<sup>15</sup>**

Compartilhar, analisar, avaliar e planejar a educação ambiental no Ministério do Meio Ambiente.

### **Atribuições das Comissões Estaduais Interinstitucionais de Educação Ambiental nos Estados e no Distrito Federal**

- I – Construir e atualizar o Programa Estadual de Educação Ambiental, de forma participativa, democrática e descentralizada, envolvendo os parceiros de governo e da sociedade civil organi-

---

<sup>13</sup> Resolução do CNRH no 39, de 26/03/2004.

<sup>14</sup> Art. 1o da Portaria do Gabinete da Ministra de Estado do Meio Ambiente, no 269, de 27/06/2003.

<sup>15</sup> Art. 2o da Portaria do Gabinete da Ministra de Estado do Meio Ambiente, no 269, de 27/06/2003.

zada, relacionados à educação Ambiental; e indicar as diretrizes e prioridades para o Programa Nacional;

II – Implementar os programas e projetos estaduais, articulando parcerias, captando recursos, participando da execução ou acompanhando ações, analisando resultados parciais, considerando que num processo de construção é preciso atingir e superar etapas;

III – Atuar no desenvolvimento de ações para o Estado, definidas no Programa Nacional.

# A N E X O 8

## Composição dos colegiados do ProNEA

### Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental

#### Ministério do Meio Ambiente

Dirigente: Marina Silva

Representante: Marcos Sorrentino

#### Ministério da Educação

Dirigente: Tarso Genro

Representante: Rachel Trajber

### Comitê Assessor da Política Nacional de Educação Ambiental

I – Representante do setor educacional ambiental, indicado pelas Comissões Estaduais Interinstitucionais de Educação Ambiental

Maria Ludetana Araújo

II – Representante do setor patronal, indicado pelas Confederações Nacionais da Indústria (CNI), do Comércio (CNC) e da Agricultura

Aline Pinto de Almeida (CNC) e Déborah Eliane Andrade Munhoz (Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais) – funcionamento em regime de alternância

III – Representante do setor laboral, indicado pelas Centrais Sindicais

Martinho da Conceição (CUT), Antônio Silvan Oliveira (Força Sindical) e Francisco Canindé Pegado do Nascimento (CGT) – funcionamento em regime de alternância

IV – Representante das Organizações Não-Governamentais, indicado pela Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais

Sem representação

V – Representante do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil

Maria Artemísia Arraes do Hermans

VI – Representante dos municípios, indicado pela Associação Nacional dos Municípios e Meio Ambiente

José Contantino Sommer

VII – Representante da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

Waldinete Conceição do Socorro Oliveira Costa

VIII – Representante do Conselho Nacional do Meio Ambiente

Walmir Pereira do Carmo

IX – Representante do Conselho Nacional de Educação

Arthur Roquete de Macedo

X – Representante da União dos Dirigentes de Educação

Sandra Mara Bortolotti Martins

XI – Representante do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

Elisio Márcio de Oliveira



XII – Representante da Associação Brasileira de Imprensa

Zilda Cosme Ferreira

XIII – Representante da Associação Brasileira de Entidades Estaduais de Meio Ambiente

José de Paula Moraes Filho

### **Câmara Técnica de Educação Ambiental do Conselho Nacional do Meio Ambiente**

I – Ministério da Educação (presidente)

Titular: Ricardo Manuel dos Santos Henriques

Suplentes: Armênio Bello Schmidt e Rachel Trajber

II – Entidades Ambientistas da Região Nordeste – GRAMA

Titular: Walmir Pereira do Carmo

Suplente: Dionéia Santos Rangel

III – Entidades Ambientistas da Região Norte – Argonautas

Titular: Rafael Caldeira Magalhães

Suplente: Cimara Correa Machado

IV – Confederação Nacional do Comércio – CNC

Titular: Ernane Galvêas

Suplentes: Leopoldo Garcia Brandão e Evandro Américo Costa

Representante: Maria Tereza Jorge Pádua

V – ANAMMA – Região Sul

Titular: Jorge Alberto Muller

Suplente: Cleber Barreto Espíndola

VI – Governo Estadual – Espírito Santo

Titular: Maria da Glória Brito Abaurre

Suplentes: João Lages Neto e Sueli Passoni Tonini

Representante: Maria Esther Arruda Kill

VII – Governo Estadual – Paraná

Titular: Luiz Eduardo Cheida

Suplentes: Lindsley da Silva Rasca Rodrigues e Carlos Alberto Hirata

Representante: Rosa Riskalla

**Câmara Técnica de Educação, Capacitação, Mobilização Social e Informação em Recursos Hídricos do Conselho Nacional de Recursos Hídricos**

I – Ministério da Fazenda

Titular: Mônica de Andrade Gonçalves Branco

II – Ministério da Educação

Titular: Bruno Gonzaga Agapito de Veiga

III – Ministério da Saúde

Titular: Everaldo Resende Silva

Suplente: Sávia Diniz Dumond Texeira

IV – Ministério das Cidades

Titular: Sônia Lúcia dos Reis Alves

Suplente: João Carlos Machado

V – Ministério da Integração Nacional

Titular: Maria da Glória Almeida Teixeira

Suplente: Valesk de Castro Rebouças

VI – Ministério da Ciência e Tecnologia

Titular: Sanderson Alberto Medeiros Leitão

Suplente: Laura Cristina Lima Caland

VII – Ministério do Meio Ambiente – SRH

Titular: Marcos Sorrentino

Suplentes: Celso Marcatto e Nina Laranjeira

VIII – Ministério do Meio Ambiente – ANA

Titular: José Edil Benedito

Suplentes: Celina Lopes Ferreira e Regina Irene Passos de Freitas

IX – Conselho Estadual de São Paulo

Rosely Sztibe / Lina Maria Ache

X – Conselho Estadual do Rio Grande do Sul

Titular: Paulo Paim

XI – Conselho Estadual da Bahia

Titular: Maria do Carmo Nunes Pereira

XII – Concessionárias e Autorizadas de Geração Hidrelétrica

Titular: Maria Mercedes de Souza

XIII – Usuários de Recursos Hídricos (Indústrias)

Titular: Anicia Aparecida Baptistello Pio

XIV – Comitês de Bacias Hidrográficas

Titular: Suraya Damas de Oliveira Modaelli

Suplente: Viviane Nabinger

Titular: Mauro da Costa Val

Suplente: Lilian Fontes Frederico

XV – Organização de Ensino e Pesquisa

Titular: Synara Olendzki Broch

XVI – Organizações Não-Governamentais

Titular: Gustavo Cherubine

**Comissão Intersetorial de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente - CISEA**

I - Secretaria-Executiva

II - Programa Nacional de Educação Ambiental

III - Secretaria de Políticas para o Desenvolvimento Sustentável

- IV - Secretaria de Coordenação da Amazônia
- V - Secretaria de Biodiversidade e Florestas
- VI - Secretaria de Qualidade Ambiental nos Assentamentos Humanos
- VII - Secretaria de Recursos Hídricos
- VIII - Fundo Nacional do Meio Ambiente
- IX - Agência Nacional de Águas
- X - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
- XI - Instituto de Pesquisas Jardim Botânico do Rio de Janeiro

Colaboradores, no âmbito da CISEA, que atuaram no processo de formulação e revisão do ProNEA

I – Secretaria-Executiva:

Maurício Cortines Laxe e Lúcia Maria Mazzilli

II – Programa Nacional de Educação Ambiental:

Marcos Sorrentino; Maurício Marcon Rebelo da Silva; Renata Rozendo Maranhão; Irineu Tamaio e Philippe Pomier Layrargues

III – Secretaria de Políticas para o Desenvolvimento Sustentável:

Pedro Ivo de Souza Batista; Larissa Ho Bech Gaivizzo; Valéria da Cruz Viana e Michelle Silva Milhomem

IV – Secretaria de Coordenação da Amazônia:

Almira Cláudia Marinho; Bárbara Angélica Guimarães e Ronaldo Alves

V – Secretaria de Biodiversidade e Florestas:

Iara Vasco Ferreira; Júlio César Roma; José Luiz Franco; Cilúlia Mury e Maria Carolina Hazin

VI – Secretaria de Qualidade Ambiental nos Assentamentos Humanos:

Miralda Pereira Medeiros Araújo; Oneida Divina da Silva Freire e Virgínia Cristina Pellegrini

VII – Secretaria de Recursos Hídricos:

Celso Marcatto; Maria Manoela Martins A. Moreira; Ianae Cassaro; Marita Conceição Ferreira Luitgards de Moura e Cinara Ferreira Abraão

VIII – Fundo Nacional do Meio Ambiente:

Simone Gallego; Ana Cláudia de Souza Mota e João Paulo Sotero

IX – Agência Nacional de Águas:

José Edil Benedito; Luis Gustavo Miranda Mello; Victor Sucupira e Celina Lopes Ferreira

X – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis:

Elísio Márcio de Oliveira e Maria José Gualda de Oliveira

XI – Instituto de Pesquisas Jardim Botânico do Rio de Janeiro:

Maryane Saisse e Carmelita Santoro Bottino



Ministério  
COEA da Educação

Ministério do  
DEA Meio Ambiente



# Documentos Técnicos

## **ProFEA**

PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORAS(ES)  
AMBIENTAIS

*por um Brasil educado e educando ambientalmente para a  
sustentabilidade*

**Série Documentos Técnicos - 8**

**Órgão Gestor da Política Nacional de  
Educação Ambiental**



# ***ProFEA***

PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORAS(ES) AMBIENTAIS  
*por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade*

***Série Documentos Técnicos - 8***

Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental

Brasília  
2006

### **Série Documentos Técnicos**

Série publicada pelo Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, com o objetivo de divulgar ações, projetos e programas de Educação Ambiental voltados a políticas públicas de abrangência nacional.

## **Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental**

### **Ministério do Meio Ambiente**

Ministra Marina Silva

### **Secretaria Executiva**

Cláudio Langone

### **Diretoria de Educação Ambiental**

Marcos Sorrentino

### **Ministério da Educação**

Ministro Fernando Haddad

### **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**

Ricardo Henriques

### **Diretoria de Educação para a Diversidade e Cidadania**

Armênio Bello Schmidt

### **Coordenação Geral de Educação Ambiental**

Rachel Trajber

# Sumário

PREFÁCIO .....	3
1. INTRODUÇÃO .....	5
2. OBJETIVOS DO PROGRAMA .....	7
3. CONCEPÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA .....	9
4. METODOLOGIA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO .....	19
5. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) .....	27
6. O QUE É UM COLETIVO EDUCADOR? .....	33
7. A ESTRATÉGIA DA ARQUITETURA DA CAPILARIDADE .....	37
8. COM-VIDAS: COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM E QUALIDADE DE VIDA.....	43
9. EXEMPLO DA PROPOSTA GERAL DA FORMAÇÃO .....	47

## PREFÁCIO

O documento técnico “ProFEA - Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade” é uma peça de comunicação, um convite ao diálogo.

No desenho do ProFEA, a DEA/MMA reuniu uma reflexão resultante de um longo acúmulo histórico da educação ambiental brasileira.

Como se formaram as(os) educadoras(es) em atuação hoje?

É possível, ou desejável, que a formação de educadoras(es) ambientais se dê nos moldes das grades curriculares?

Ambas as distintíssimas questões possuem a mesma resposta: A formação de educadoras(es) ambientais é resultado de peculiares e inimitáveis trajetórias de vida, plena de encontros, de inquietações, de interpretações, de ações, de avaliações. Não é desejável, e não há como, colonizar a formação de um ser humano solidário, emancipado, crítico e feliz. A formação de gente assim pode, entretanto, ser estimulada e apoiada e é com tal utopia que o presente documento ousa querer contribuir. A outra dimensão de ousadia está em buscar caminhos para que tais processos educadores se configurem como política pública.

Mas, como já se enunciou, este documento é convite para diálogo, uma vez que o Órgão Gestor da Educação Ambiental sabe que não pode realizar tais intentos sem a participação ativa de diversos parceiros. Com milhões de educadoras(es) ambientais agrupados em milhares de COM-VIDAS (Comunidades de Aprendizagem e Qualidade de Vida)<sup>1</sup> e com as instituições reunidas em centenas de Coletivos Educadores, atuando em rede, produzindo sinergia, orientando as políticas públicas de educação ambiental, as propostas reunidas neste documento podem ganhar materialidade.

---

<sup>1</sup> Proposta do Órgão Gestor da PNEA.

Fica claro que esta materialidade não é homogênea, pelo contrário, a realização territorializada, contextualizada deste programa há de se dar fazendo emergir ainda mais a sociodiversidade brasileira. Que este material ajude a alimentar as alianças, ações e reflexões que a realidade socioambiental brasileira requer para a construção da sustentabilidade.

Equipe DEA/MMA

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental no Brasil é regulada pela Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, instituída pela lei nº 9795, de abril de 1999, que foi regulamentada pelo Decreto xxx/02 e implementada pelo ProNEA (Programa Nacional de Educação Ambiental), cuja primeira edição é de 2003 e que definiu os seus princípios básicos dentre os quais se destacam o enfoque democrático e participativo, uma concepção totalizante de ambiente e a garantia de continuidade e permanência do processo educativo.

O Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA<sup>2</sup> tem por missão contribuir com a construção de Sociedades Sustentáveis, com pessoas atuantes e felizes em todo Brasil. Este programa orienta as ações da sociedade e do governo para a geração e o estímulo a uma dinâmica integrada dos processos nacionais de educação ambiental em todo o país.

Pautada nos princípios contidos na PNEA e no ProNEA, a Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA) elaborou este Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais (ProFEA) com a pretensão de qualificar as políticas públicas federais de educação ambiental para que exijam menos intervenções diretas e ofereçam mais apoio supletivo às reflexões e ações autogeridas regionalmente, no sentido de desenvolver uma dinâmica nacional contínua e sustentável de processos de formação de educadoras(es) ambientais a partir de diferentes contextos. Esta dinâmica articulada, autônoma e interdependente tem como orientação, ou por utopia, a formação de 180 milhões de brasileiros(as) educados(as) e educando ambientalmente e tem na formação de Coletivos Educadores uma das suas estratégias essenciais de implementação.

---

<sup>2</sup> Para ler o ProNEA acesse o site <http://www.mma.gov.br/educambiental>

O presente Documento ao apresentar as bases conceituais, as metodologias e as estratégias pedagógicas do ProFEA, constitui-se na base para as construções participativas de Projetos Políticos Pedagógicos, contextualizadas territorialmente pelos Coletivos Educadores.

## 2. OBJETIVOS DO PROGRAMA

- Contribuir para o surgimento de uma dinâmica nacional contínua de Formação de Educadoras(es) Ambientais, a partir de diferentes contextos, que leve à formação de uma sociedade brasileira educada e educando ambientalmente;
- Apoiar e estimular processos educativos que apontem para transformações éticas e políticas em direção à construção da sustentabilidade socioambiental;
- 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;
- Contribuir na estruturação de um Observatório em rede das Políticas Públicas de formação de Educadoras(es) Ambientais, através da articulação permanente dos Coletivos Educadores.





### 3. CONCEPÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA

O desafio de construir uma sociedade brasileira educada e educando ambientalmente para a sustentabilidade envolve a promoção de mudanças que permeiem o cotidiano de todos os indivíduos e instituições. Nesse sentido, a concepção pedagógica da educação ambiental objetiva a articulação das ações educativas voltadas às atividades de proteção, recuperação e melhoria socioambiental, potencializando o papel da educação para as necessárias e inadiáveis mudanças culturais e sociais de uma transição societária em direção a sustentabilidade.

De modo inequívoco, tal processo se destina a todos os brasileiros e brasileiras; e tem o ousado intento de promover uma ampla requalificação do senso comum sobre educação ambiental, pautado hoje numa perspectiva explicativa das Ciências Naturais e em uma perspectiva punitiva e prescritiva. Um novo senso comum relativo à educação ambiental pretende aproximá-la do cotidiano das pessoas, dos coletivos, da necessidade de transformar as relações sociais e os mecanismos degradadores do socioambiente.

Como interpretou Isabel Carvalho<sup>3</sup>, a formação cotidiana das(os) educadoras(es) ambientais brasileiras(os) percorreu inúmeras e diversas trajetórias, teve por porta de entrada diferentes origens profissionais, de militância política, estudantil e ambientalista. No entanto, após as quatro primeiras décadas (60, 70, 80, 90) de fragmentada e diversificada formação de educadoras(es) ambientais começa a surgir, a partir, principalmente em meados da década de 90, propostas que tentam reunir as trajetórias da formação e as práticas da educação ambiental em currículos formais, dentro das Universidades ou em ONGs e outras instituições que criaram cursos programados de formação de educadoras(es) ambientais. A maturidade da educação ambiental que hoje nos possibilita pensarmos uma política pública de educação ambiental tem no Tratado de

---

<sup>3</sup> Pesquisa de doutorado que resultou no livro *A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil*, Cortez, 2001.

Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global<sup>4</sup> uma importante base. Os princípios que balizam uma Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis ensejam a sensibilização afetiva e a compreensão cognitiva da complexidade ambiental, estimulando um saber ambiental e fortalecendo a potência de ação nos diversificados atores e grupos sociais que trabalham na perspectiva de um futuro sustentável.

Alguns dos vários conceitos e princípios que são fundamentais para a perspectiva de educação ambiental contida no ProFEA são a Autonomia, a **Alteridade**<sup>5</sup>, 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. 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**.

Um processo de educação ambiental visa formar educadoras(es) ambientais e não modos de ser e estar no mundo que qualifiquem as pessoas numa pré-concepção do que seja ambientalmente educado. O objetivo não é adequar o comportamento das(os) educandas(os) a um padrão pré-existente, definido externamente como sendo ambiental ou politicamente superior. O conteúdo das mudanças de procedimento, atitude, comportamento, opção política, escolhas enquanto consumidor ou produtor, as modificações tecnológicas, deve ser definido com ou pelas(os) educandas(os), imersos

---

<sup>4</sup> O tratado foi elaborado durante o processo preparatório da Rio 92 a partir de amplo processo de diálogo internacional coordenado por instituições e pessoas que viriam no Brasil a constituir a REBEA. Foi aprovado em junho de 1992 durante a realização do Fórum GLocal da Sociedade Civil paralelamente a CNUMAD - Conferência das Nações Unidas para Meio Ambiente e Desenvolvimento.

<sup>5</sup> Nesta lista de termos, todos aqueles gravados em itálico e negrito foram qualificados por autores referência para a educação ambiental brasileira no projeto "Encontros e Caminhos" cujo primeiro livro foi lançado em dezembro de 2005 e que vem sendo disponibilizado aos Coletivos Educadores. Os demais termos deverão fazer parte dos próximos volumes do mesmo projeto.

em seu contexto cultural, político, ambiental.

A relação educador(a)-educanda(o) é um encontro de saberes, um diálogo democrático sobre a realidade vivida, não há saberes mais importantes, não há hierarquia de conhecimentos.

Esta concepção libertária de educação emana de Paulo Freire, da Educação Popular, das práticas educacionais dos movimentos sociais e de outras(os) educadoras(es) e teóricas(os) sociais e do ambientalismo, seu fundamento político é a democracia radical que reconhece que cada ser humano detém o direito à participação, à definição de seu futuro e à construção da sua realidade. 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.

São esses os complexos diálogos que a educação ambiental brasileira promove e se envolve, tecendo laços sociais entre humanos e destes com a natureza. Busca-se processos autônomos de uma conscientização individual e coletiva em favor da sustentabilidade das sociedades, onde o Desenvolvimento seja um processo natural, idiossincrático, peculiar a cada contexto e cuja configuração é desconhecida por todos os sujeitos, ou seja o futuro não está pré-definido.

Este programa busca a potencialização de processos de formação de educadoras(es) ambientais, por intermédio do estabelecimento de articulações entre instituições que atuam com atividades socioambientais de caráter pedagógico. Estas articulações propiciam a harmonização de interesses entre as instituições e as pessoas, entre as demandas e ofertas de processos formativos em educação ambiental visando a construção de sociedades sustentáveis.

A DEA/MMA se propõe, para realização deste Programa, a subsidiar processos artesanais e contextualizados de formação de educadoras(es) ambientais através da formação e apoio a tais articulações interinstitucionais territorializados que denominamos Coletivos Educadores.

### **3.1 Detalhamento dos Fundamentos da Formação de Educadoras(es) Ambientais**

A enunciação dos 10 fundamentos abaixo tem por objetivo facilitar o diálogo da proposta fundadora da política de formação de educadoras(es) ambientais da DEA/MMA com as diversas propostas em andamento por todo o país.

Estas experiências em andamento ou novos programas de formação que queiram articular-se com o ProFEA podem e devem dialogar com tais fundamentos e com os demais conceitos e princípios orientadores da DEA/MMA encontrados em documentos como o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global<sup>6</sup>, a Carta da Terra e o ProNEA. Aspectos como seleção de participantes, modalidades educacionais, eixos pedagógicos e metodologias poderão encontrar, neste breve conjunto de idéias, uma base para o início deste diálogo.

**I. Educação de Educadoras(es):** A educação ambiental dentro de uma perspectiva libertária não busca o enquadramento dos educandos em uma norma mas sim a sua adesão a um processo autônomo de construção pessoal e participação na transformação de sua realidade social e ambiental. Desta forma o sujeito formado pela educação ambiental está além de uma pré-concepção formulada pelo educador(a), o sujeito formado é outro(a) educador(a) ambiental. O objetivo do(a) educador(a) ambiental libertário(a) é contribuir com a formação e o empoderamento de companheiras(os) de caminhada. A educação enquadradora é um mal encontro, ela entristece na medida em que retira a motivação e a autonomia das pessoas. O bom encontro, gerador da potência de ação, se caracteriza por não hierarquizar os sujeitos do encontro, por não submeter vontades mas por desvelar um diálogo em que ambos protagonizam suas vidas, fortalecem-se em suas buscas e articulam suas capacidades.

---

<sup>6</sup> Este e outros documentos referenciais das Políticas Públicas de EA brasileira estão acessíveis no site <http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/documentos/index.htm>

**II. Liderança democrática ou Vanguarda que se auto-anula:** educadoras(es) ambientais desempenham um papel de liderança na medida em que, indignados com a realidade tal qual se apresenta e por acreditarem e visualizarem alternativas que os demais talvez não estejam percebendo ou acreditando na possibilidade de enfrentamento, atuam na deflagração de processos educacionais para a transformação relativa às relações entre humanos e com a natureza. Atua “com” outros e não “para” outros, em uma perspectiva de liderança entendida como passageira (concepção de vanguarda que se auto-anula, sugerida por Boaventura de Sousa Santos), que se inscreve dentro do marco da democracia radical, na perspectiva de que todas(os) têm direito e devem participar da definição do futuro. Isto 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 novas(os) educadoras(es), novas lideranças. O futuro desejado é um contexto no qual os diversos processos transformadores da realidade, rumo à justiça socioambiental, à democracia, à qualidade de vida e à sustentabilidade sejam orientados pelos diferentes atores e grupos sociais, sem hierarquias nas relações educador(a)-educando(a).

**III. Intervenção educacional crítica e emancipatória:** Atendendo aos dois fundamentos anteriores o processo de formação de educadoras(es) ambientais não consiste no acúmulo de conhecimentos, o eixo da aprendizagem não é uma “grade curricular” fechada, repleta de saberes pré-definidos, mas principalmente um processo de potencialização dos indivíduos e grupos para transformação de suas realidades. Esta potencialização passa pela realização de intervenções socioambientais reflexivas, educadoras, críticas e emancipatórias. Deve-se desenvolver um diálogo interpretativo a partir das distintas leituras da realidade vivenciada, da enunciação do futuro desejado e da formulação das distintas propostas, projetos, ações, estudos para enfrentamento das problemáticas (dentro do marco da complexidade) e transformação da realidade socioambiental no sentido da sustentabilidade e da felicidade.

**IV. Formação de coletivos de Pesquisa-Ação-Participante (ou Pessoas que Aprendem Participando):** Educadoras(es) ambientais devem encontrar no coletivo seu espaço de ação, de vida política (*vita activa* em Arendt), de reflexão. A formação de coletivos é um fundamento da proposta por entendermos que toda(o) educador(a) ambiental, vive intensamente a condição humana (segundo Arendt) de “inter homines esse”, ou seja, de estar entre humanos. Um sujeito entre sujeitos, um(a) educador(a) entre educadores(as). O foco nos coletivos locais deve-se ao seu reconhecimento como sujeitos protagonistas do contexto e de seu conhecimento profundo da realidade, dos valores que a permeiam e das práticas sociais correntes. 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 idéia de Laboratório Social (Lewin), na Comunidade Interpretativa (Boaventura e Habermas) e nos Círculos de Cultura (Paulo Freire). 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 lingüística 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. A estes coletivos temos denominado grupos PAP (Pesquisa-Ação Participante). Os PAP1 e 2 são formados por representantes de instituições que se colocam o desafio de atuarem na formação de pessoas educadoras que se constituam como PAP3 e se coloquem a missão de formar grupos de pessoas educadoras aglutinadas nos grupos PAP4 e assim por diante.

**V. Interdependência e Articulação dos diferentes grupos PAP:** Os Coletivos Educadores e os demais grupos PAP encontram limites cotidianos para sua ação, para o acesso a informações, para a intervenção em políticas públicas. Estes limites só são superáveis pela articulação destes Coletivos na perspectiva de rede, ou seja, PAP 1, 2, 3 e 4 se conectam de múltiplas formas. Prevemos um espaço/momento chamado Observatório da Formação de Educadoras(es) Ambientais no qual estes 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<sup>7</sup> se torna a interlocutora das políticas públicas nos diferentes níveis do Estado e da Sociedade Civil.

**VI. Autogestão e continuidade do processo educativo:** O processo de atuação dos grupos PAP deve permitir a elaboração e desenvolvimento de um plano de educação continuada, permanente e autogestionária. A Pesquisa-Ação-Participante é uma metodologia que induz a autogestão, entretanto, a continuidade depende da democratização dos processos decisórios, da mobilização de diferentes organizações, de diferentes saberes e da sinergia de recursos. O exercício com a gestão do próprio processo formativo está pautado no desenvolvimento de um cardápio de aprendizagem<sup>8</sup> que deve se iniciar a partir da formação dos grupos PAP. Cada processo formativo deve ter um currículo centrado na *Práxis*, os conteúdos devem ser acessados, optados conforme a *práxis* do coletivo exige. 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.

**VII. Multiplicidade de espaços e vias educadoras:** O senso comum nos faz pensar no encontro presencial de sala de aula como o único momento da educação. Na perspectiva desta proposta a educação faz parte da vida e como tal deve estar planejada para diferentes espaços e vias. É desejável que a educação seja tanto presencial quanto à distância e difusa. O cardápio deve ser disponibilizado por diferentes vias, como oficinas, cursos presenciais, textos, programas radiofônicos, de TV... Os espaços do cotidiano da vida já são educativos, neles vivemos e aprendemos mas podem também ser educadores, os viveiros, as trilhas, as faixas de pedestres, os meios de transporte. Esta multiplicidade de espaços também é condição para a continuidade e autogestão do processo formativo que não seria possível se só contemplássemos a educação no encontro presencial, em sala de aula, entre educador(a) e educanda(o). Assim, a educação, intencionada, planejada, desenvolvida e avaliada pode se valer, dos espaços

---

<sup>7</sup> A proposta do Observatório em Rede da Educação Ambiental está melhor detalhada em outros documentos do Órgão Gestor.

<sup>8</sup> 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.



da educação formal tanto quanto das instâncias de participação democrática, das ruas, das praças e de todo o espaço público.

**VIII. Diálogo com experiências sociais disponíveis de enfrentamento da problemática socioambiental:** A educação ambiental tem por principal riqueza ser um campo aberto, em permanente construção, assim sendo, a educação ambiental sempre se alimentou, a partir do debate ambientalista, de diversos campos do conhecimento, da sociologia à ecologia, da psicologia à economia, da pedagogia à ciência política, à antropologia. Esta certa “antropofagia cultural” da educação ambiental tem fortalecido suas práticas e reflexões. No entender da Proposta Política em questão, a educação ambiental deve efetivamente incorporar este diálogo no âmbito das práticas sociais. Boaventura de Sousa Santos acusa a modernidade de ter restringido as possibilidades do presente (como se só pudessemos nos adequar num rol muito restrito de opções de ser, saber, fazer, consumir, produzir). Em contraposição a este processo cumpre à educação ambiental fazer o que Boaventura denomina de “Sociologia das Emergências” e que pode ser entendido como o reconhecimento, o entendimento e a valorização das experiências sociais disponíveis. Tudo aquilo que estiver sendo feito, a agroecologia, os grupos ambientalistas, os grupos de jovens, de mulheres, as receitas alternativas, as plantas medicinais, as cooperativas de produção e consumo, os grupos de auto-construção, as iniciativas de comércio justo e solidário, os mutirões; aquilo que parecia anacrônico, arcaico, como fazer o próprio pão, plantar feijão e milho casado, o Cosme e Damião, a visita entre amigos. São tantas as experiências que devem ser alimento para as práticas da educação ambiental, tantos os sujeitos que devem ser entendidos como sujeitos da educação ambiental. A educação ambiental em qualquer contexto não pode negar sua essência dialógica e desvelar práticas prescritivas, a(o) educador(a) ambiental deve ser um(a) facilitador(a) mediador(a) do alargamento do presente através da “Sociologia das Emergências” que ao invés de sugerir a forma certa de ser e estar no mundo lerá na realidade o conjunto de opções que permite a construção do futuro desejado. Exige Mapeamento Socioambiental<sup>9</sup> das mesmas e conseguinte dignóstico participativo.

---

<sup>9</sup> A proposta e um roteiro geral para mapeamento socioambiental está detalhada em outros textos do Órgão Gestor da EA.

**IX. Totalidade e Permanência:** Toda pessoa tem o direito de participar da definição do futuro do seu país. Cada território deve se configurar de acordo com os desejos e as ações de 100% de seus integrantes. Este fundamento da proposta também é uma decorrência do princípio da participação ampla e irrestrita da democracia radical. A idéia 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.

A estratégia metodológica que fundamenta a busca da totalidade é a Arquitetura da Capilaridade e a permanência também depende deste desenho, uma vez que ao se formarem inúmeros grupos de Pesquisa-Ação estes se enraizam em seus contextos, se articulam com as políticas locais, estaduais e nacionais. Só as instituições e as pessoas que se comprometem com a educação ambiental e se articulam para isso é que podem garantir-lhe a permanência.

**X. Democratização e acessibilidade a informações e aos foros de participação:** As informações, os cardápios de aprendizagem, os foros de participação criados não devem ser privatizados, são espaços e conhecimentos públicos. Deve haver, por parte das(os) educadoras(es) ambientais, dos coletivos, a busca por socializar práticas, debates e conhecimentos. Esta busca se efetiva na elaboração de peças de comunicação de massa, no planejamento de processos educacionais que abarquem todo o contexto, na disponibilização dos dados e informações em bases de dados públicas como o Sistema Brasileiro de Educação Ambiental - SIBEA<sup>10</sup>. A democratização exigirá dos(as) educandas(os) e educadoras(es) processos de tradução (saber popular para saber técnico e vice-versa) e de transposição da mídia (de vídeo para texto, de áudio comum para MP3, de artigo científico para cartilha, de oficina presencial para vídeo, etc...). A disponibilização de informações em diferentes meios, diferentes mídias visa a sua acessibilidade amplamente democrática, desde o(a) educando(a) que atua dentro da Universidade ao ribeirinho que acessa menos meios eletrônicos.

---

<sup>10</sup> Acessível pelo site [www.mma.gov.br/educambiental](http://www.mma.gov.br/educambiental)



## 4. METODOLOGIA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO

### A Estratégia metodológica 4-3-3

Apesar de, inicialmente, haver a participação direta da DEA/MMA, o objetivo é promover uma continuidade autogerida, perene, sustentável. Para isso propomos um conjunto de procedimentos entendidos didaticamente em **4 Processos Educacionais, 3 Eixos metodológicos e 3 Modalidades de Ensino**, que chamamos metaforicamente de estratégia **4-3-3** (*em alusão à tática de futebol*).

Os **4 Processos Educacionais** são a *Formação de Educadoras(es) Ambientais, a Educomunicação Socioambiental, a Educação através da Escola e de outros espaços e Estruturas Educadoras e a Educação em Foros e Colegiados*;

Os **3 Eixos Pedagógicos** são: i) O acesso a conteúdos e processos formadores através de **Cardápios**; ii) A constituição e participação em **Comunidades Interpretativas e de Aprendizagem**; iii) A elaboração, implementação e avaliação de **Intervenções Educadoras** como Práxis Pedagógica.

As **3 modalidades de Ensino/Aprendizagem** são: **1) Educação Presencial; 2) Educação à Distância; 3) Educação Difusa.**

A divisão da proposta nestes 10 itens tem por objetivo facilitar o entendimento da variedade de modalidades, instrumentos, estratégias que podem compor um programa de formação, entretanto, não devem ser entendidos como fragmentos isolados, mas necessariamente articulados e interdependentes.

#### 4.1 Os 4 Processos Educacionais são:

**I. Formação de Educadoras(es) Ambientais:** Refere-se à formação de educadoras(es) cuja função primordial é editar o conhecimento construído durante o seu processo de aprendizagem, apropriando-o para o seu contexto e atuando na formação de novas(os) educadoras(es)/editoras(es)<sup>11</sup>. O processo consiste em reforçar a capacidade dos editores para estabelecer convergência entre as questões sociais e ambientais, o local e o global, além de sintetizar a complexidade envolvida nas questões ambientais, potencializando a sua ação junto a sua base no sentido de identificar e contribuir para a formação de novos(as) formadores(as)/editores(as) que atuem como educadoras(es) ambientais cotidianamente. A formação de educadoras(es) ambientais tem íntima relação com os 3 eixos metodológicos (que serão descritos a seguir, item 4.2), dá-se através deles e culmina na formação de educadoras(es) ambientais populares atuando em todo o contexto territorial. Estas(es) educadoras(es) ambientais populares formam-se através da constituição e apoio às COM-VIDAS<sup>12</sup> (Comunidades de Aprendizagem e Qualidade de Vida), que também são resultado do trabalho dessas(es) educadoras(es). As COM-VIDAS são círculos de cultura, espaços plenos de intencionalidade educacional e nelas os participantes também se inserem num processo de formação enquanto educadoras(es) ambientais. Entre os 4 Processos Educacionais talvez possamos dizer que a formação de educadoras(es) ambientais tem um papel central na medida em que, ao formar novas(os) protagonistas na educação ambiental do território, possibilita que se incremente os outros 3 processos.

**II. Educomunicação Socioambiental:** A educomunicação envolve várias dimensões forjadas no contato entre a educação, a comunicação e a cultura, nas quais educadoras(es) ambientais promovem e participam de ações comunicativas, e comunicadoras(es) e canais de comunicação incorporam princípios da educação

---

<sup>11</sup> A referência para o termo Editores encontra-se em BARBOSA, Joaquim Gonçalves.

**“Multireferencialidade nas ciências e na educação”**. São Carlos: UFSCAR, 1998.

<sup>12</sup> Na articulação DEA/MMA e CGEA/MEC utilizamos a mesma terminologia, COM-VIDA, para grupos de ação reflexão inseridos na Escola, na Comunidade ou em outros segmentos. A proposta da COM-VIDA escolar encontra-se detalhada no site <http://portal.mec.gov.br/secad>

ambiental. Apesar de ser um conceito relativamente novo, a prática, já antiga, corresponde à vertente crítica e emancipatória da educação ambiental, aplicada no contexto da comunicação com caráter educativo e mobilizador. A educomunicação socioambiental não é o mesmo que a comunicação institucional de uma ação, programa ou projeto; pois envolve a participação nos processos de criação, produção, recepção e gestão da temática ambiental nos meios de comunicação.

Este processo facilita a percepção da maneira como os temas ligados ao meio ambiente são editados nos meios de comunicação, e visa promover a expressão comunicativa das(os) educadoras(es) ambientais, além de fortalecer as competências e habilidades expressivas e de domínio de ferramentas tecnológicas de informação pelas(os) educadoras(es) ambientais envolvidos no processo formativo. Pode ser deflagrado através do uso das tecnologias de comunicação e informação no processo de ensino/aprendizagem e da produção e difusão de materiais didáticos, de campanhas de educação ambiental, inserções educativas, vídeo e tele-conferências, palestras e debates com o público total de educadoras(es) ambientais, intervenções na mídia de massa, etc. São exemplos de ações deflagradoras: inserções educativas em noticiários locais, programas de rádio, televisão e mídia impressa, músicas (*jingles*), sistemas de informação (SINIMA<sup>13</sup>, SIBEA, banco de dados MES<sup>14</sup>), etc. Os objetivos são: a) promover um processo amplo de requalificação do senso comum sobre meio ambiente e educação ambiental; b) estimular a demanda institucionalizada ou territorializada por processos de formação de educadoras(es) ambientais; c) estimular e apoiar a qualificação de pessoas e grupos sociais na utilização, produção, recepção e gestão dos instrumentos e meios de comunicação e, d) promover a ação comunicativa continuada nas estruturas educadoras, como forma de estímulo à participação e à gestão democrática das mesmas.

Algumas ações fundamentais dos Coletivos Educadores no que se refere ao processo de Educomunicação Socioambiental são: a) mapeamento das estruturas comunicadoras existentes na área de atuação do Coletivo, especialmente canais de comunicação, laboratórios universitários de produção e ongs, com atuação ou potencial de atuação como educador(a) ambiental; b) promoção de oficinas de produção interativa de peças de comunicação educativa ambiental, considerando a diversidade de linguagens que podem ser utilizadas (rádio, vídeo, internet, teatro, revista, fanzine, etc). Essas

---

<sup>13</sup> Sistema Nacional de Informações de Meio Ambiente, definido na lei 6938/81.

<sup>14</sup> Programa Municípios Educadores Sustentáveis da DEA pode ser acessado pelo site [www.mma.gov.br/educambiental](http://www.mma.gov.br/educambiental).

oficinas devem favorecer a articulação de atores institucionais para definir cardápios relativos à formação de habilidades comunicativas de educadoras(es) ambientais. O princípio da interatividade pressupõe o compartilhamento de conhecimentos e experiências entre comunicadores profissionais e populares, educadores formais, não formais e informais, desde a criação até a difusão das peças de comunicação; e c) facilitação do acesso de peças de comunicação produzidas no âmbito do Coletivo aos meios de comunicação, especialmente aos comunitários, educativos e regionais.

### **III. Educação por meio da escola e outros espaços ou estruturas educadoras:**

A principal estrutura educadora construída na nossa sociedade e que é resultado de amplas lutas sociais pela democratização do acesso à educação é, sem dúvida, a Escola. Entretanto, na perspectiva desta proposta a educação faz parte da vida e como tal deve estar planejada para diferentes espaços e estruturas. É, ou pode ser, educadora não só a sala de aula mas também um viveiro, uma trilha interpretativa ecológica rural ou urbana, uma mostra fotográfica, uma faixa de pedestres, as Salas Verdes, um Centro de Educação Ambiental, ciclovias, sistemas de informação (SINIMA, SIBEA, banco de dados MES), instalações do sistema de abastecimento de água, as estações de tratamento de água e de esgoto, o sistema de gerenciamento de resíduos. Além de exemplares as estruturas devem induzir ações e reflexões em prol da qualidade ambiental e de vida comuns. Deve ficar muito claro que a educação não se dá sem intencionalidade educacional e estes espaços e estruturas devem ser planejados com a explicitação desta intencionalidade. Todo encontro é educativo, toda vivência humana pode ser educativa mas só é educador o encontro e a vivência que tiverem sido planejados para isso. Se aprendemos e nos formamos com aquilo que vivemos, podemos pensar os espaços e as estruturas do cotidiano para que instiguem e propiciem afeições, sensações, reflexões e ações condizentes com um projeto de sociedades sustentáveis, democráticas e felizes.

**IV. Educação em Foros e Colegiados:** A participação nos espaços políticos dos foros e colegiados (Conselhos de Educação, de Saúde, de Meio Ambiente, das Cidades; Agendas 21; CIEAs; Redes de Educação Ambiental; Comitês de Bacias; Conselhos de Fiscalização e Regulação de Consórcios Públicos) é tanto resultado da articulação política e cidadã de educadoras(es) ambientais como também é uma porta de entrada para a

inserção de atrizes e atores sociais em processos de formação de educadoras(es) ambientais. 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. Na mesma perspectiva em que discutimos o processo apresentado no item anterior, os foros e colegiados são, antes de tudo, espaços de encontros humanos, encontros educacionais, processos educativos "per se". Como planejamos estes encontros para que sejam encontros educadores? Como fazer para que estimulem nos participantes destes espaços o desenvolvimento de práticas solidárias, democráticas, transformadoras? Inúmeros foros e colegiados de participação têm surgido dentro do marco da descentralização. A falta de crítica nestes espaços, num país como o Brasil, pode reciclar os poderes oligárquicos e fortalecer velhos e novos coronelismos. Isto porque estes espaços, além de propiciarem o encontro, têm sido criados para serem instâncias de tomada de decisão política e controle social. Planejar a atuação e as intervenções educadoras nestes foros e colegiados sob a perspectiva da educação ambiental crítica e emancipatória não tem apenas um grande potencial educador mas também um potencial transformador da realidade socioambiental em função dos poderes políticos atribuídos a muitos deles.

#### **4.2. Os 3 eixos metodológicos são:**

A.) O acesso a conteúdos e processos formadores através de **Cardápios**: O cardápio de aprendizagem é a base para a continuidade e a autogestão do processo educativo. O cardápio é uma lista que pode ser acessada pelos Coletivos, ou mesmo 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, o coletivo de educandos pode, entretanto, optar por nenhuma delas caso perceba mais pertinente outras formas (oficinas, materiais didáticos, vídeos, consultorias, softwares, jogos de desempenho de papéis -RPGs) de apoio à sua ação-reflexão.



Tal idéia decorre da ética da liberdade, do reconhecimento das diversidades, da autonomia no processo de aprendizagem e visa adequar o processo a cada contexto, a cada coletivo assim como promover o exercício do diálogo, da negociação e da construção do próprio processo de aprendizagem. A idéia de Cardápio possui dois níveis articulados, um nacional no qual a DEA/MMA se responsabiliza por produzir um amplo Cardápio Nacional divulgado pelo SIBEA e outro mais contextual, local, no qual, dentro de um processo específico de formação de educadoras(es) ocorre um Diagnóstico do Estado da Arte que identifica estes materiais/processos e a própria produção deles em seus processos de Intervenção Educacional. Estes materiais/processos identificados ou produzidos em cada contexto deverão também alimentar o cardápio nacional.

**B.) A constituição e participação em Comunidades Interpretativas e de Aprendizagem:** São grupos dialógicos empenhados em interpretar crítica e historicamente o contexto para conduzir à emancipação 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. Este eixo metodológico deve ser percorrido por todos os grupos de Pesquisa-Ação-Participante, sejam os Coletivos Educadores ou as COM-VIDAS (Comunidades de Aprendizagem e Qualidade de Vida). Além dos desafios objetivos externos a comunidade estes espaços precisam, muitas vezes enfrentar as assimetrias de poder e linguagem dentro do próprio grupo na definição e busca do futuro desejado. Para que se tornem sedes produtoras da emancipação e da solidariedade as Comunidades requerem a interpretação e aprendizagem coletivas permanentes.

**C.) A elaboração, implementação e avaliação de Intervenções Educadoras como Práxis Pedagógica:** A intervenção é o eixo central do processo formativo, envolvendo ações educacionais intencionais dos educandos junto com outros sujeitos da comunidade. Este eixo metodológico se aplica a todos os grupos de Pesquisa-Ação-Participante; os

Coletivos Educadores têm por intervenção educacional o processo que desenvolvem junto aos Formadores de Educadoras(es) Ambientais, os(as) Educadoras(es) Ambientais Populares, por sua vez, com as pessoas de sua comunidade planejam e executam intervenções educadoras socioambientais, buscando soluções para problemas concretos da comunidade. A idéia de *Práxis* que embasa o eixo das Intervenções Educadoras traz implícita a necessidade da articulação orgânica de ação e reflexão; ação e teoria são indissociáveis em qualquer projeto transformador. A centralidade deste eixo metodológico não demarca uma hierarquia entre os eixos, mas sugere que a demanda por itens de cardápio de aprendizagem e as pautas das Comunidades Interpretativas e de Aprendizagem são definidas a partir daquilo que emana da *Práxis* pedagógica<sup>15</sup>.

#### 4.3. As 3 modalidades de Ensino/Aprendizagem são:

i. ) Educação **Presencial**: A educação presencial é a modalidade mais usual da educação, dentro da perspectiva da DEA/MMA, o momento presencial da educação é extremamente valioso e importante, deve propiciar uma interação significativa, com múltiplos sentidos, múltiplas linguagens. O “olho no olho” viabilizado na educação presencial possibilita o fortalecimento de laços, a pesquisa mais profunda das “utopias” e dos obstáculos a sua realização.

ii.) Educação **à Distância (EaD)**: Existem processos de educação presencial que são mais distantes que muitos processos de educação à distância. A EaD é fundamental não apenas pela necessidade, mas por um desejo de promover uma ruptura com as perspectivas mais verticais de educação que confundem ensino e aprendizagem como se fossem lineares ou iguais. A EaD é uma das bases da sustentabilidade dos processos de formação de educadoras(es) Ambientais.

---

<sup>15</sup> 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. ; VAZQUEZ, 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.

iii.) Educação **Difusa**.: Reúne processos gerados por educadoras(es) e educandas(os) nos quais perde-se o controle sobre quem a recebe ou sobre como a edita. Esta educação difusa, planejada e implementada em cada contexto corresponde, em parte, à educomunicação socioambiental, conforme o Programa de Educomunicação Socioambiental (Documento Técnico nº 2 - MMA/MEC)<sup>16</sup>, tornando-se mais qualificada e apropriada localmente (município, Bioma, assentamentos etc...). A educomunicação supõe a articulação das ações presenciais com a intervenção criativa e na gestão dos processos de difusão educativa pelos meios de comunicação. Ela é planejada e implementada para sensibilizar os participantes, tornando-os mais receptivos à ação dos(as) educadoras(es) e dispostos a buscarem/construírem conhecimentos e tomarem atitudes para além daquelas deflagradas pelas modalidades presenciais e à distância.

---

<sup>16</sup> Programa acessível pelo site [www.mma.gov.br/educambiental](http://www.mma.gov.br/educambiental).

## 5. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)

Um projeto político pedagógico consiste na formulação e enunciação de uma proposta educacional, de suas diretrizes filosóficas, suas bases conceituais e políticas até a sua operacionalização.

Uma pedagogia pressupõe um projeto societário, um projeto de ser humano e de suas relações. Este projeto pode ser democrático ou não, a depender da concepção de sociedade e sujeitos sociais que se tem. O percurso da formulação do PPP pode, em tese, ser centralizado em um indivíduo ou grupo o que o caracterizaria como um PPP autoritário, ainda que seu conteúdo se diga democrático. Ser construído de forma participativa é portanto mais que uma característica deste processo, é, antes de tudo, um **princípio** político.

O PPP nunca é um produto acabado e definitivo ou uma cartilha normatizadora, é um processo de gestão contínua orientada pelos princípios e objetivos educacionais de um grupo. Este grupo que o elabora deve ser representativo, legitimado e sensível às demandas do contexto para o qual o projeto se destina. O documento que resulta do processo de elaboração do PPP traz uma visão de educação pautada em uma visão de sociedade e que, a partir de seus sujeitos e realidade, traçam uma proposta de ação pedagógica e social. É, portanto, um documento identitário, no qual os sujeitos se vêem e atuam sobre as suas demandas e planos, que serão periodicamente revistos e sistematicamente reconstruídos. Um PPP, em linhas gerais, é constituído de três Marcos, o **Conceitual**, o **Situacional** e o **Operacional**.

O **Marco Conceitual** contém a idealização, o sonho de futuro, a concepção de sociedade e de ser humano partilhada pelo grupo. Nesta idealização estão definidos princípios, valores, ética que o grupo reconhece como bases para este futuro. O Marco Conceitual é o elemento menos volátil, menos dinâmico do PPP, por isso deve ser construído com a máxima profundidade possível, evitando-se a comodidade dos chavões, das frases feitas e das belas palavras vazias de significado para o grupo. As proposições

para o Marco Conceitual devem ser refletidas, significadas, apropriadas profundamente pelos participantes. A construção do Marco Conceitual pede uma reflexão crítica sobre a sociedade em que vivemos, sobre como queremos que a sociedade seja, que qualidades humanas queremos promover. Para que não se recaia em um subjetivismo, segundo o qual todos os problemas da sociedade humana são resolvidos pelas mudanças pessoais, é fundamental que se reflita sobre os aspectos estruturais da sociedade que reforçam a desigualdade, a criatividade, a injustiça, a iniciativa, o egoísmo, a solidariedade, o individualismo, a felicidade e outras características de nosso tempo. A concepção dialética da história e da relação sociedade-indivíduo é fundamental para adensar o Marco Conceitual e torná-lo realista e mais empoderador que um protocolo de boas intenções.

No que tange ao Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais o Marco Conceitual está descrito nos tópicos apresentados anteriormente. Tampouco estes itens, que consideramos Marco Conceitual do ProFEA são estanques, são uma base para o diálogo com a sociedade, com as(os) educadoras(es) ambientais e todas as pessoas e instituições que desejem ser parceiras deste programa.

O **Marco Situacional** refere-se às características presentes do contexto, um diagnóstico da realidade sócio-educacional local. Um diagnóstico que deve ser pensado como ponto de partida para a realização de planos de trabalho não apenas no sentido “curativo”, mas também “preventivo”. Neste campo cabe-nos uma reflexão cuidadosa, há algumas tendências em relação ao processo e aos produtos do Marco Situacional que conduzem a uma grande “entropia” (degradação da energia) do Marco Operacional que termina perdendo o nexos lógico com o Marco Conceitual. Isto ocorre porque o Marco Situacional se torna tão forte que parece que ainda não podemos dialogar com o sonho do Marco Conceitual pois a superação da Situação se impõe na operação de curto e médio prazo. Acontece que desta forma o universo de problemas nos desmobiliza e impede-nos de perceber melhor o que realmente buscamos. É como se depois de enunciar que desejamos uma sociedade menos excludente e mais solidária passássemos a pautar nosso plano operacional no diagnóstico de que nosso público não tem tido alta taxa de aprovação nos vestibulares e assumíssemos isso como desafio. Entendendo mais, devemos evitar:

1. Tratar o Marco Situacional como conjunto de lamúrias sobre as ausências do contexto uma vez que estas lamúrias tendem a induzir um tipo de “lista de compras” e de

tarefas no Marco Operacional;

2. Tratar o Marco Situacional como óbvio pois a idéia de que “todo mundo sabe qual é o problema” compromete a percepção da problemática, da complexidade e a potencialidade do Marco Situacional;

3. Tratar o Marco Situacional como coleção de negatividades ignora as experiências socioeducacionais disponíveis, as capacidades latentes e torna o Marco Operacional um processo profundamente dependente de intervenções externas ao contexto.

O Marco Situacional para se tornar operacional é a conexão entre o Marco Conceitual e o Operacional; ele é construído no contexto de uma Oficina de Futuro composta por problemas (e a interpretação destes), dos sonhos (e também da interpretação destes) e das potencialidades associando estes elementos a uma análise conjuntural mais ampla (Mundo-Brasil-Bioma-Região-Município), análise histórica, estrutural que permite entender os problemas vividos, os sonhos idealizados e as possibilidades dos caminhos delineados.

O Marco **Operacional** deve ser o planejamento objetivo das estratégias e ações a serem desenvolvidas, decorre de uma análise que contempla Marco Situacional e Conceitual ao mesmo tempo. O Marco Operacional deve ser detalhado ao nível do cotidiano, se possível, para que cada indivíduo envolvido saiba o que deve fazer na “segunda-feira”. Um bom Marco Operacional tem seu “Sul”<sup>17</sup> no Marco Conceitual e não no Situacional, o Marco Situacional é o ponto de partida mas o ponto de chegada não é o seu “inverso”. Para que isto ocorra, a construção participativa do Marco Operacional requer uma contínua (re)conexão com o Marco Conceitual que deve estar sempre visível. Findo o primeiro esboço do Marco Situacional miramos o "Sul" e podemos fazer uma tempestade de idéias que enfrentam nossas fragilidades e exploram nossas potencialidades atuais para que caminhemos mais na direção que desejamos. Este largo conjunto de ações diversificadas pode ser agrupado em eixos estratégicos e priorizados segundo diversos critérios. Podemos imaginar critérios como a disponibilidade de

---

<sup>17</sup> O jogo com a expressão ter por "Norte" substituindo por "Sul" é uma provocação para refletirmos sobre o referencial do hemisfério Norte, do dito Primeiro Mundo, entretanto ter o Sul por referência pode instigar as mesmas reflexões nas regiões Norte e Nordeste do Brasil e que poderíamos substituir por ter por "Norte" ou ter por "Nordeste" a idéia do rumo, assim "nortear" poderia ser "sulear" ou "nordestear" ou "centro-oestear" e assim por diante. Nenhuma polarização, neste sentido, é positiva, o ideal é que o rumo seja o próprio local e sua solidariedade e intercâmbio justo com os outros locais do globo.

recursos (físicos, financeiros, humanos, capacidades instaladas no grupo), como potencial de alavancagem de uma ação (ação que produz efeitos positivos sobre vários aspectos ou que deflagram sinergia com outros sujeitos, outras instituições), como urgência frente a um problema central e outros critérios definidos pelo grupo. Um marco operacional de um programa de formação de educadoras(es) ambientais pautado no ProFEA deve conter no mínimo as estratégias para o desenvolvimento dos 3 eixos metodológicos:

1) para a Elaboração e Disponibilização de um Cardápio de Aprendizagem;

2) para o Estabelecimento de Comunidades Interpretativas e de Aprendizagem (ou grupos PAP, ou Comunidades de Aprendizagem e Qualidade de Vida...);

3) para o Desenvolvimento e Apoio às Intervenções Socioeducacionais das(os) educandas(os).

Outros itens importantes são: 1) A arquitetura da capilaridade; 2) A estratégia de seleção de educandas(os); 3) A perspectiva de articulação com Foros e Colegiados do território para favorecer seu papel educador; 4) A perspectiva de contribuir com o desenvolvimento do papel educacional de diversas estruturas; 5) Uma proposta básica de educomunicação socioambiental e 6) Uma proposta de educação à distância.

A partir do Marco Conceitual é importante que seja desenvolvida, no Marco Operacional, uma estratégia de avaliação participativa que seja implementada ao longo de todo o processo. Uma estratégia de avaliação deve conter os indicadores básicos, os instrumentos que aferirão estes indicadores, os tipos de registros que devem ser desenvolvidos para respaldar as avaliações, quem desenvolverá quais etapas das avaliações e como estas avaliações serão base para a reconstrução do PPP.

A elaboração de um PPP democrático ocorre em instâncias e momentos de participação representativos, legítimos, transparentes e dialógicos. Invariavelmente tais momentos exigem uma mediação que possibilite a objetivação *pari passo* ao aprofundamento interpretativo e crítico das proposições, há a necessidade de uma desinstrumentalização dos preconceitos, do reconhecimento e valorização das diferentes contribuições e experiências da totalidade dos participantes. É importante que este processo alcance os sujeitos sociais como um todo, que este processo não se torne uma expressão burocrática onde apenas os técnicos tenham acesso. É um **planejamento**

**participativo** que discute planos de construção sócio-educacional que afetam toda a comunidade, desta forma, deve ser por ela apropriado. Este planejamento requer uma progressiva e sistemática leitura da realidade, por intermédio de processos de mapeamento e diagnóstico socioambientais participativos massivos, com envolvimento máximo da população, na coleta de informações (mapeamento) e interpretação das mesmas (diagnóstico). Um documento como este **nunca fica pronto**, ele é uma dinâmica e deve ser reavaliado e reconstruído a partir de um tempo pré definido pelo grupo e respaldado nas avaliações participativas planejadas e implementadas.





## 6. O QUE É UM COLETIVO EDUCADOR?<sup>18</sup>

São grupos de educadoras(es) de várias instituições que atuam no campo da educação ambiental, educação popular, ambientalismo e mobilização social. O Coletivo Educador desenvolve processos formativos sincrônicos de educação ambiental e popular destinados a totalidade da base territorial onde atua, procurando atendê-la de forma permanente e continuada.

Esse Coletivo Educador deve constituir-se como um grupo de pessoas que compartilham suas observações, visões e interpretações da mesma forma que planejam, implementam e avaliam processos de formação de educadoras(es) ambientais. Esses processos formativos deverão ser participativos e continuados, envolvendo a comunidade como um todo desde a sua concepção até a implementação e a avaliação.

O Coletivo Educador é entendido como um grupo articulado de **Pessoas que Aprendem Participando** (que denominamos de grupos **PAP**), orientado pela metodologia da **Pesquisa-Ação-Participante**. Esta metodologia refere-se ao procedimento democrático e participativo de diagnosticar e interpretar a realidade, sonhar sua transformação, planejar intervenções educadoras, implementá-las e avaliá-las. O Coletivo Educador realizará a formação de educadoras(es), construindo conceitos, aprendendo, implementando ações, realizando intervenções, avaliando e, assim, vivendo a *Pedagogia da Práxis*.

Exemplos de instituições que podem compor um Coletivo Educador são instituições de Ensino, Universidades, Governo de Estado, Prefeituras Municipais, Núcleos de Educação Ambiental (NEAs)/IBAMA, Redes de Educação Ambiental, Organizações Não-Governamentais - ONGs, Pastorais, Federações, Sindicatos, etc.

---

<sup>18</sup> No livro "Encontro e Caminhos: formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores" encontra-se um capítulo explicativo sobre Coletivos Educadores, acessar na página [www.mma.gov.br/educambiental](http://www.mma.gov.br/educambiental)

## **6.1 Papel do Coletivo Educador**

O papel de um Coletivo Educador é promover reflexão crítica, aprofundamento conceitual, instrumentalização para a ação, proatividade dos seus participantes e articulação institucional visando a continuidade e sinergia de processos de aprendizagem de modo a permear, de forma permanente, todo o tecido social do território estrategicamente estipulado.

Os Coletivos Educadores favorecem:

1) a continuidade e permanência dos processos educacionais (em contraposição a programas pontuais);

2) a consistência e adequação das propostas de formação (em contraposição a programas desenvolvidos desde uma perspectiva estranha ao contexto);

3) a otimização de recursos locais, regionais e federais (em contraposição à pulverização desarticulada das aplicações);

4) a ampliação das cargas horárias de formação (em contraposição a cursos de curta duração);

5) a articulação de programas e projetos de desenvolvimento territorial sustentável (em contraposição à *overdose* de espaços e propostas que enfraquecem os projetos e as lideranças regionais);

6) as competências regionais em educação e ambiente (em contraposição às perspectivas de saberes notórios e centralizados no exterior).

Por meio desses Coletivos Educadores as instituições e movimentos do campo socioambiental poderão articular suas políticas de formação de gestores públicos, conselheiros, técnicos, agentes de desenvolvimento local, educadoras(es), professoras(es) e lideranças dos mais diferentes setores e segmentos, assim como qualificar seus foros de participação social e suas intervenções educadoras voltadas à criação e/ou aprimoramento de estruturas e espaços que tenham potencialidade de atuação como educadoras(es) na direção da sustentabilidade.

Para que o processo formativo envolva todas as comunidades e setores de um determinado território cada Coletivo Educador deve planejar a sua capilaridade. Para que a formação de educadoras(es) ambientais seja ampla, democrática e efetiva, desenvolvemos a proposta da arquitetura da capilaridade, permitindo que os processos formativos atinjam toda a sociedade, articulando os diferentes grupos de **Pessoas que Aprendem Participando** ou grupos de **Pesquisa-Ação-Participante (PAPs)**.



## 7. A ESTRATÉGIA DA ARQUITETURA DA CAPILARIDADE

A formação de educadoras(es) ambientais, na perspectiva de abranger todo um território, deve se constituir a partir de uma cuidadosa Arquitetura da Capilaridade, o programa deverá ser realizado nos diversos territórios com apoio do Órgão Gestor da EA no país, mas com o claro objetivo de promover uma continuidade autogerida, perene, sustentável.

A arquitetura define um projeto de intervenção educacional que, interpretando as condições ambientais e a dinâmica e estrutura social, busca estratégias que possibilitem o envolvimento qualificado da totalidade da população de um determinado contexto. Para isto define estrutura de círculos concêntricos de comunidades interpretativas de aprendizagem (os grupos de Pesquisa-Ação-Participativa), partindo do primeiro nível (de menor número, inicial) até o nível mais afastado (envolvendo a totalidade da população daquele território ou setor social).

O contato entre os grupos envolvidos nos diferentes momentos e níveis de capilarização potencializa a manutenção dos princípios básicos da formação para todas as pessoas envolvidas. A forma como serão estruturados os grupos de educandos(as)/educadoras(es) é definida de acordo com as características encontradas na organização das atividades de cada nível.

A arquitetura da capilaridade é pensada em cada contexto, tem por objetivo ter educadoras(es) ambientais atuando em toda a sua diversidade; cada cidadã ou cidadão poderá estar em contato com um(a) Educador(a) Ambiental, pode participar de um coletivo de reflexão sobre a sua realidade, seja no âmbito do trabalho, do bairro, da comunidade. Para que isso ocorra a arquitetura da capilaridade se inicia no PAP2, que contém as pessoas das instituições formadoras, o interlocutor *a priori* do PAP2 é o PAP3, grupos de educandas(os) compostos por pessoas com grande capacidade de comunicação e de capilaridade, são lideranças comunitárias, ativistas e técnicas(os) de ONGs, Agentes de Saúde, Sindicalistas, Agentes de Pastorais. As(os) educadoras(es) dos grupos PAP3 mediarão e animarão os processos formativos dos grupos PAP4, compostos por pessoas que deverão congrega tal diversidade que permita o envolvimento de toda a população do território através das intervenções das(os) educadoras(es) dos grupos PAP4. O planejamento da arquitetura começa com a seleção dos indivíduos que comporão os grupos PAP3, é um momento chave e deve buscar a

diversidade possível. O mapeamento das experiências sociais disponíveis permite que se perceba a existência de grupos de ação-reflexão no território, que já vêm enfrentando a problemática, estes grupos já são possíveis PAP4, as lideranças e técnicas(os) das entidades que os vêm apoiando são possíveis componentes de grupos PAP3. A composição PAP2, 3, 4 é decorrência da leitura do mapeamento. Exige um processo seletivo cuidadoso dos PAP3, principalmente. A composição do PAP2 começa com a articulação das instituições regionais mais conhecidas e se aprofunda no próprio processo de mapeamento que estas instituições co-realizam como parte de seu processo pedagógico. É importante que se compreenda que as(os) educadoras(es) ambientais populares (do PAP4) passam a atuar como formadoras(es) das(os) educadoras(es) ambientais nos grupos que iniciaram a seqüência de formadoras(es) de educadoras(es) ambientais, rompendo com a concepção linear e unidirecional educador(a)-educando(a).

A formulação da arquitetura da capilaridade requer um mapeamento da realidade que entenda os sujeitos coletivos e individuais atuantes, a distribuição espacial dos mesmos no território e na população em função da sua segmentação (urbano-rural, étnica, socioeconômica, etária, de gênero, etc...). Cabe destacar que o planejamento da arquitetura da capilaridade é condição para a definição da estratégia de seleção de educandos para cada processo.

Assim, o importante é que:

- Defina-se o tamanho e as características da população a ser envolvida no processo educacional, segmentando-a por setores que permitam o desenho da estrutura de capilarização. Por exemplo, pode-se fazer uma simples segmentação espacial, definindo-se quantos habitantes moram por município (rural e urbano), quantos por bairro, por quarteirão ou rua. Pode-se também segmentar a população por faixas etárias ou por área de atuação profissional – professores(as), agricultores(as), pescadores(as), comerciantes, operários(as), donos(as) de casa, empregados(as) domésticos, ambulantes, etc... Estas diferentes formas de segmentação podem se combinar e possibilitar uma divisão mais detalhada com aspectos geográficos, etários, de gênero e de profissionais articulados.
- Se queremos um processo educacional que chegue a toda a base social, que permeie todo o tecido social, precisamos ter educadoras(es) permanentemente atuando em cada um dos segmentos/setores apontados no item anterior. A

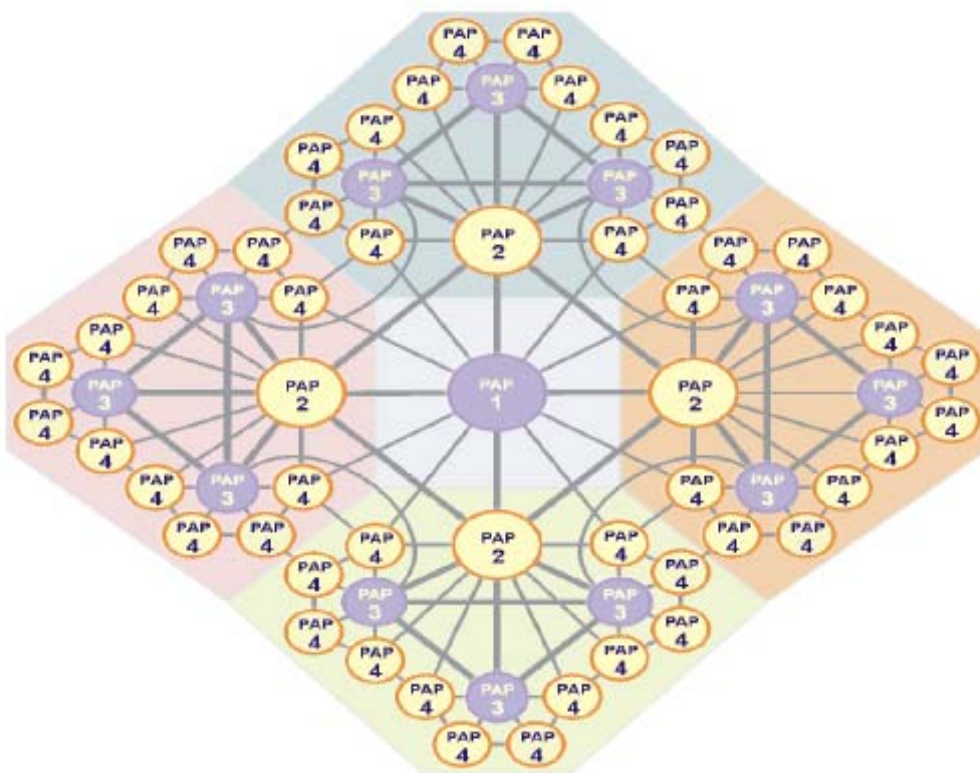
quantidade de pessoas a serem formadas como formadores(as) de educadoras(es) depende do tamanho da base, dos recursos disponíveis, da disponibilidade de procedimentos tutoriais, das condições para atuação do educador na base – que podemos chamar de Educador(a) Ambiental Popular (EAP), não só pelos compromissos ideológicos emancipatórios e empoderadores dos educandos, mas também porque a sua atuação é de cidadão/cidadã voluntário(a) que precisa desenvolver inúmeras outras atividades cotidianamente, para sua própria sobrevivência. Podemos, para exemplificar, pensar em um educador(a) ambiental popular por quarteirão – imaginando um quarteirão típico de 10 mil metros quadrados, com 40 casas e 160 moradores – numa cidade com 16 mil habitantes teremos 100 quarteirões, portanto a necessidade de formarmos 100 EAP. Podemos debater a necessidade de 2 educadoras(es) atuarem continuamente na formação destes 100, em por exemplo, 2 grupos de 50 que se reúnem uma vez por semana. Há inúmeros exercícios de desenho de capilaridade, aplicado a contextos rurais, contextos metropolitanos, contextos de assentamentos, contextos de baixíssima densidade demográfica, importante é que cada Coletivo Educador faça o seu delineamento tendo como perspectiva o envolvimento da totalidade do território da forma mais qualificada possível.

- Para formar as(os) educadoras(es) ambientais (PAP3), que atuarão na formação dos EAP (PAP4), que por sua vez atuam permanente e cotidianamente com a sua base, precisamos de um esforço profissional de parceiros locais e/ou setoriais. Estes, ao aderirem a esta proposta, a editam para suas condições específicas, passam a construir um grupo de Pesquisa-Ação-Participativa (PAP2) e atuam na formação de seus próprios participantes e das pessoas do grupo PAP3.
- Compete à DEA/MMA em parceria com a CGEA/MEC e outras instituições de âmbito nacional elaborar o seu grupo (PAP1) que atue na articulação, parcerias e subsídios que permitam a atuação e multiplicação dos PAP2, bem como a própria formação dos participantes (PAP1). Quanto à formação dos participantes destes PAPs, como educadoras(es) ambientais, agitadoras(es) socioambientais, vanguarda ou quadros de elite que não pretendem formar pessoas que sejam a sua imagem e semelhança, mas sim pessoas que tenham iniciativa e criatividade e atuem pelo bem comum, podemos recorrer ao conceito de Vanguarda que se Auto-anula (de Boaventura de Sousa Santos) ou ao TAO da liderança (de Lao Tse).



Para tanto, a arquitetura da capilaridade se inicia no PAP2, o Coletivo Educador, que como grupo que reúne instituições, garante a continuidade do processo e sua estruturação pedagógica e logística. Seus interlocutores diretos, os(as) formadores(as) de educadoras(es) ambientais formam, entre si, grupos de Pesquisa-Ação-Participante 3 (PAP3) que pesquisam e atuam para consubstanciar suas práticas para a formação de educadoras(es) ambientais populares que, por sua vez, constituem-se em grupos de Pesquisa-Ação-Participante 4 (PAP4). A identificação dos sujeitos que compõem PAP2, 3 e 4 deve permitir o envolvimento de todo o contexto social em sua diversidade cultural, étnica, religiosa, econômica e social.

### Representação esquemática da arquitetura de capilaridade

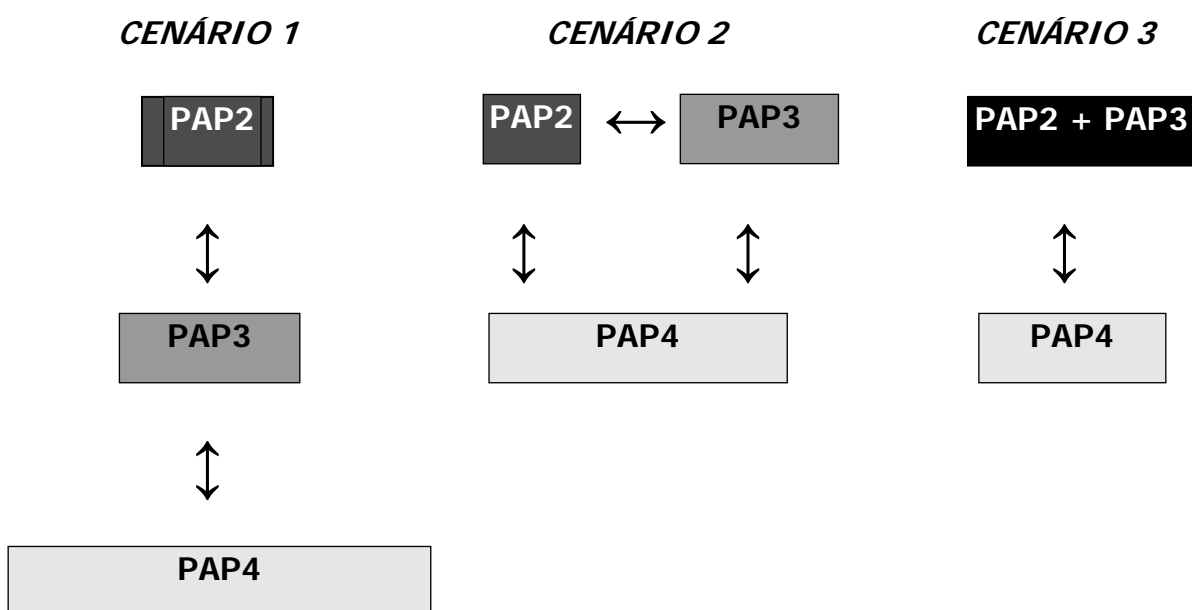


Como se observa no diagrama acima, o movimento permite a visualização dos processos formadores articulados entre 4 instâncias:

- 1-Órgão Gestor da PNEA (PAP1);**
- 2-Coletivo Educador (PAP 2);**
- 3-Formadoras(es) de Educadoras(es) Ambientais (PAP 3) e**
- 4- Educadoras(es) Ambientais Populares que animam as COM-VIDAS (Comunidades de Aprendizagem e Qualidade de Vida) (PAP 4).**

A experiência do desenvolvimento de coletivos educadores, até o momento, tem revelado a pertinência de que a arquitetura da capilaridade possa ter diferentes desenhos em função da diversidade social e institucional da realidade brasileira. Observa-se que em função da diversidade e quantidade de instituições, do histórico das mesmas com educação ambiental, das características da população, sua diversidade, sua distribuição demográfica pelo território, do histórico de lutas e movimentos sociais, em função das facilidades de transporte e comunicação, da disponibilidade de recursos e de outros aspectos podemos pensar em alguns diferentes cenários ilustrativos.

**Cenários possíveis para a Arquitetura da Capilaridade:**



**CENÁRIO 1:** neste cenário um grupo PAP2 planeja a atuação no território através da formação de um grupo PAP3 que por sua vez atua na formação de um grupo PAP4. Este cenário tende a ocorrer, predominantemente quando há um conjunto amplo e diversificado de instituições que podem e se interessam por compor um grupo PAP2. Outro aspecto que contribui para que a Arquitetura da Capilaridade tenha este desenho é uma base populacional ampla e diversificada de tal forma que o grupo PAP2 não poderia atendê-la diretamente. As metrópoles superpopulosas (Salvador, Recife, Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte) repletas de universidades, ONGs, sindicatos, movimentos culturais e sociais tendem a ter uma arquitetura da capilaridade deste tipo.

CENÁRIO 2: neste cenário o grupo PAP2 atua na formação de um grupo PAP3 mas envolve-se também, diretamente, no processo de formação de grupos PAP4. Isto tende a ocorrer quando o conjunto de instituições do PAP2 não é tão amplo e a base populacional permite que o PAP2 participe da formação de educadoras(es) de educadoras(es) (junto às lideranças de diferentes segmentos) tanto quanto na formação de educadoras(es) ambientais populares (junto à base). Cidades centrais como Capitais não metropolitanas e grandes cidades, com uma população grande e uma boa disponibilidade de instituições envolvidas com educação ambiental, educação popular tendem a se configurar neste cenário.

CENÁRIO 3: neste caso o conjunto de instituições do PAP2 é restrito e não consegue organizar sozinho um programa de formação amplo para um grupo PAP3. Nesta situação a melhor alternativa é tentar envolver o grupo PAP3 desde o início, deixa de haver uma distinção de funções de PAP2 e PAP3, ambos os grupos pensam, planejam, desenvolvem e avaliam o processo de formação de educadoras(es) ambientais populares. Este cenário tende a ocorrer em contextos predominantemente rurais, com uma base populacional menor e mais dispersa e com uma base institucional menos ampla como o Semi-árido nordestino e a Região Amazônica.

Estes cenários são meramente didáticos, na realidade podemos ter mesclas dos mesmos. Mesmo no cenário 1 é interessante que o grupo PAP2 possa ter envolvimento direto com educadoras(es) ambientais populares. Em qualquer um dos cenários é importante, como ocorre no cenário 3, que a proposta do programa de formação seja pensada em parceria com todos os PAP, ou no mínimo repensada ao longo do processo e seja gerida participativamente por todas as pessoas envolvidas.

## **8. COM-VIDAS: COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM E QUALIDADE DE VIDA**

*"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 do grupo"* (Paulo Freire, Educação como prática da liberdade, 1999: 111).

A concepção do Comunidade de Aprendizagem e Qualidade de Vida é uma retomada da idéia dos Círculos de Cultura de Paulo Freire. A distinção de nome deve-se à necessidade de qualificarmos este espaço como parte de uma proposta de Educação Popular Ambiental, que tem por referenciais várias propostas metodológicas relacionadas a grupos de ação e reflexão tais como os Laboratórios Sociais, os grupos de Pesquisa-Ação-Participante, as Comunidades Interpretativas e as Comunidades de Aprendizagem. A concepção teórico-metodológica que pauta o Círculo de Cultura aplica-se à Comunidade de Aprendizagem e Qualidade de Vida, neste acrescentamos as bases do Socioambientalismo, da Justiça Ambiental, do Ecologismo Popular, da Ecologia Política e outras vertentes ambientalistas. O Círculo de Cultura é uma estratégia da educação libertadora, esta também é proposta da Comunidade de Aprendizagem e Qualidade de Vida.

Nas comunidades dão-se encontros presenciais de sujeitos de saberes com suas histórias de vida e de seu lugar e que neste encontro fazem das Comunidades espaços privilegiados, plenos de potencial para a realização de diagnósticos e planejamentos dialógicos. Lugar de pesquisa, avaliação, reflexão, decisões, prática, ações, afetividade, cultivos, cultura. Assim, concordando com a perspectiva Habermasiana da comunicação, o diálogo nas Comunidades de Aprendizagem e Qualidade de Vida cria espaços emancipatórios dos sujeitos e dos lugares.

*"É um lugar onde todos têm a palavra, onde todos lêem e escrevem o mundo. É um espaço de trabalho, pesquisa, exposição de práticas, dinâmicas, vivências que possibilitam a construção coletiva do conhecimento."*<sup>19</sup>

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.

A proliferação de Comunidades de Aprendizagem e Qualidade de Vida é um dos mais importantes resultados esperados do ProFEA. Imaginamos que em todos os lugares em que as pessoas vivem, trabalham, se divertem, interagem seja possível a criação de Comunidades de Aprendizagem e Qualidade de Vida. São espaços situados no espaço e no tempo, participam de um conjunto presente de relações sociais, humanas, econômicas, ambientais que foi construído, mais ou menos democraticamente, ao longo da história passada, e que pode ser reconstruído para um futuro desejado por todos que dele participam. Que novo conjunto de relações aquele grupo, daquela Comunidade deseja?

Tampouco são as Com-Vidas isoladas, tampouco possuem poder para, sozinhos, mudarem aspectos macroeconômicos, fenômenos de alcance regional ou mundial que os influenciam. Assim, além do alcance que estas Comunidades deverão ter no âmbito da vida das pessoas de um lugar, imaginamos a articulação das Com-Vidas, sempre dentro da mesma perspectiva democrática e emancipatória. Esta articulação de Comunidades pode sim alcançar uma capacidade de transformação da realidade que não podemos imaginar.

As Com-Vidas, segundo o ProFEA, são um desafio das(os) educadoras(es) ambientais populares e que devem alcançar toda a base de um território no qual o programa está sendo desenvolvido. Para que isto ocorra há que se delinear uma arquitetura da capilaridade, pautada nas características institucionais e da sociodiversidade. O ideal é que todo e qualquer indivíduo possa afiliar-se a uma

---

<sup>19</sup> Extraído em 3 de fevereiro de 2006 da página [http://www.paulofreire.org/forum\\_circulo.htm](http://www.paulofreire.org/forum_circulo.htm)

Comunidade de Aprendizagem e Qualidade de Vida relacionado a seu quarteirão, sua comunidade de vida, seu sindicato, seu grupo de jovens ou outros recortes dos grupos sociais que fizerem sentido para cada sujeito.

As reuniões da Comunidade de Aprendizagem e Qualidade de Vida devem definir um coordenador e um relator, com rodízio das funções. Deve ser buscado um clima de confiança mútua, cooperação e afetividade evitando-se centralismos e autoritarismos de todo o tipo. O ritmo, o formato, as pautas dos encontros das Comunidade de Aprendizagem e Qualidade de Vida são definidos por cada um deles. De qualquer forma sugerimos, a seguir, um roteiro geral que pode ser adotado; este roteiro dialoga com a proposta do Círculo de Cultura de Paulo Freire, com as Oficinas de Futuro propostas pela ONG Instituto Ecoar para a Cidadania, com as Comunidades Eclesiais de Base. A metodologia que fundamenta todas estas propostas é da Pesquisa-Ação-Participante:

1. Divulgação e convite aberto através de Fanzines, Rádio Comunitária, Igrejas, Boca-a-boca, etc...;
2. Encontro de apresentação das pessoas, da proposta e das diferentes expectativas;
3. Levantamento das pautas de interesse, dentre os aspectos socioambientais, para reflexão e ação coletiva;
4. Discussão sobre os temas analisando-se sua complexidade e os múltiplos fatores que determinam o fenômeno socioambiental definido;
5. As discussões e planejamentos devem ser apoiadas por coletas de dados, por materiais pedagógicos, dados secundários e/ou nos depoimentos dados por educadoras(es) e outros agentes externos ao grupo;
6. Definição de prioridades e Planejamento de intervenção socioambiental e educacional<sup>20</sup>;
7. Desenvolvimento da intervenção coletiva;

---

<sup>20</sup> As oficinas de Futuro e os processos participativos de construção de Agendas XXI do Pedaco, desenvolvidas pelo Instituto Ecoar para a Cidadania, junto à Prefeitura Municipal de São Paulo, a USP e outros parceiros, no final dos anos 90 e hoje completamente utilizados no campo da educação ambiental e da Agenda XXI Local, podem ser utilizados como técnicas de estímulo à participação e de visualização das prioridades daquelas pessoas.

8. Avaliação processual e replanejamentos;

9. Ações de articulação com outras Com-Vidas.

A articulação entre Com-Vidas permite planejamento de ações conjuntas, troca de experiências e a participação na construção das políticas públicas, principalmente nas de educação ambiental.

## 9. EXEMPLO DA PROPOSTA GERAL DA FORMAÇÃO

A concepção política, o projeto político pedagógico geral, as bases conceituais desta proposta devem ser entendidas a partir do documento que sistematiza a Proposta de Formação de Educadoras(es) Ambientais da DEA/MMA. Isto caracteriza um Marco Conceitual comum, que permite a articulação e sinergia das diferentes propostas de Formação desenvolvidas no país, entretanto, cada região, cada grupo de instituições, cada grupo de sujeitos requer um desenho próprio.

Ao disponibilizarmos este exemplo pretendemos reforçar a importância da metodologia 4-3-3, sua factibilidade e a necessidade de superarmos propostas pontuais de formação. É importante ressaltarmos que a formação de grupos de educadoras(es) - PAP3, é um dos processos formativos sincrônicos e convergentes do 4-3-3 a ser desenvolvido pelo Coletivo Educador. Temos a perspectiva de que estes grupos de educadoras(es) PAP3 se tornarão parceiros cotidianos no desenvolvimento do 4-3-3, ou seja, aprofundarão e ampliarão os processos educacionais, formando outras(os) educadoras(es), apoiando educação por meio de Foros e Colegiados, em Estruturas Educadoras e pela Educomunicação Socioambiental no território.

É importante, para que estes grupos de educadoras(es) PAP3 sejam parceiros no desenvolvimento do 4-3-3, que o Coletivo Educador também assuma o compromisso de alimentar e motivar a atuação educadora desses grupos PAP3 e demais grupos de educadoras(es) ambientais populares (PAP4) e as COM-VIDAs - Comunidades de Qualidade de Vida e Aprendizagem. Nesta perspectiva o Coletivo Educador não finaliza sua atuação e parceria com um grupo, sua função inicial de envolver e articular passa a ter menor necessidade, uma vez que aquele grupo passa a se reconhecer e se articular melhor, mas a atuação do Coletivo Educador deve ser entendida como permanente e continuada.

Abaixo segue uma estrutura possível para uma proposta inicial de formação que pode facilitar o entendimento de como instrumentalizar a proposta em questão e até



mesmo ser tomada na íntegra pelos Coletivos Educadores.

O Eixo “**Cardápio de Aprendizagem**” pode ser materializado através:

1) da disponibilização de Cursos/Oficinas (ou outros itens) escolhidas pelo grupo PAP3 como um todo;

2) de Cursos/Oficinas (ou outros itens) escolhidas por grupos menores de um município ou de um segmento (os indivíduos de um município decidem que precisam aprender algo sobre Mata Ciliar, ou sobre Resíduos Sólidos, ou sobre Pesquisa-Ação e que tem relação mais direta com as necessidades identificadas por eles, ou ainda o grupo de indivíduos PAP3 que são professores, decide optar por aprender mais sobre projetos educacionais em escolas) ou

3) de Itens de cardápio acessados individualmente.

Vale lembrar que os itens de cardápio não são, necessariamente, um encontro educador(a)-educando(a) presencial mas também pode ser o acesso a materiais educativos, a Espaços Educadores ou um processo de educação ambiental à distância. O estabelecimento do Cardápio de Aprendizagem requer necessariamente a superação das grades de disciplinas, da idéia de conteúdos mínimos sem os quais não se forma a(o) educador(a) ambiental.

O Eixo “**Intervenção Educacional**” crítica e emancipatória para formação de grupos de educadoras(es) ambientais populares pode ser apoiado, no processo educacional dos PAP3, através de Encontros para aprofundar metodologia, delinear intervenção, avaliá-la, do desenvolvimento da Intervenção Educacional e de processos de Tutoria em grupo (espaço para analisar e cooperar nas intervenções). A intervenção educadora desenvolvida pelo PAP3 deve se centrar na formação de grupos nos quais se formam as(os) educadoras(es) ambientais populares e pode ser complementada por outros itens de Educação Difusa, Educomunicação Socioambiental, Educação em Estruturas Educadoras. A intervenção educadora é um eixo condutor dos outros dois na medida em que as reflexões na Comunidade Interpretativa e as demandas por itens do Cardápio de Aprendizagem referem-se basicamente aos desafios e descobertas do processo de intervenção.

O Eixo **Comunidade Interpretativa e de Aprendizagem** pode se constituir das mais diversas formas e arranjos, o importante é que sua composição, suas temáticas, seu sistema de funcionamento sejam adequados para as pessoas que dele fazem parte. Tem que fazer sentido reunirem-se em grupos reflexivos e críticos, que os alimentem em suas práticas e os mantenham animados frente aos desafios enquanto educadoras(es). As Comunidades Interpretativas e de Aprendizagem podem ser animadas pelos membros do grupo PAP2 (Coletivo Educador) através de sua participação em alguns momentos para apoiar a análise e cooperação nas intervenções, ou através do apoio a encontros de grupos temáticos ou microterritoriais. A animação das Comunidades Interpretativas e de Aprendizagem deve induzir um clima de cooperação e de transparência e também possibilitar reflexão profunda sobre significados das práticas e sobre a complexidade do contexto socioambiental nas quais as práticas socioeducacionais estão se inserindo.

Podemos assim, neste exemplo, pensar a metodologia em função de Momentos que tornem factível a realização dos 3 eixos mencionados acima:

**I. Planejamento e Avaliação da Intervenção Educacional:** Neste exemplo que imaginamos poderiam ser realizados encontros bimestrais de 16-24 horas nos quais o grupo de educandas(os) planeja e avalia suas intervenções educadoras, partilhando suas intenções e inquietações, ouvindo sugestões de educadoras(es) e educandas(os). Estes encontros podem ocorrer ao longo de todo o processo formativo.

**II. Cursos/Momentos de Formação:** Neste exemplo que imaginamos poderiam ser realizados encontros bimestrais de 16-24 horas nos quais as(os) educandas(os) acessam conteúdos e instrumentos de interesse para sua formação e para apoio aos processos de intervenção pedagógica desenvolvidos por eles. Estes momentos de formação serão definidos participativamente a partir dos Cardápios de Aprendizagem Regionais disponíveis, acessados pelo grupo PAP3 inteiro. Estes cursos ou momentos de formação podem ter modalidades presenciais e à distância.

**III. Tutoria<sup>21</sup> em grupo:** Neste exemplo que imaginamos poderiam ser realizados encontros mensais somando uma carga horária de 4 a 6 horas nos quais grupos menores (6-12 educandos), compostos em função da proximidade territorial ou do segmento da sociedade (rural, urbano, sindical, movimento, empresa...) em que atuam, relatam suas experiências, partilham dúvidas, descobertas e reorientam suas práticas pedagógicas com o apoio de um(a) Educador(a) do PAP2. A relação com este tutor pode se dar tanto presencial quanto virtualmente.

**IV. Registro e Aprendizagem Dirigida em Grupo:** a partir das questões surgidas no momento presencial da tutoria o grupo será orientado ao estudo e registro coletivo, a leituras, a debates sobre vídeos, ao acompanhamento e apoio mútuo na intervenção, ao aprofundamento em temas específicos. Estes grupos também poderão acessar consultorias especializadas a partir do Coletivo Educador ou outras modalidades do Cardápio de Aprendizagem Regional. A carga horária mensal deste momento do processo também deverá variar entre 4 e 6 horas mensais.

**V. Registro e Aprendizagem Dirigida Individual:** cada educanda(o) deverá, neste exemplo, desenvolver um Diário no qual registra suas atividades, suas leituras, suas questões. O Tutor também apoiará o estudo individual indicando vídeos, textos ou visitas técnicas para a formação da(o) educanda(o). A carga horária será extremamente variável mas nunca inferior a 4 horas mensais ao longo de todo o processo formativo.

**VI. Intervenção Pedagógica:** cada educando deverá, neste exemplo, a partir de um momento definido pelo Coletivo Educador, iniciar um processo de intervenção educacional orientada (composta por pesquisa-ação, diagnóstico e planejamento participativo, formação de educadoras(es) ambientais populares, projetos comunitários, planos de aprendizagem coletiva, formação de comunidades interpretativas etc...) que deverá durar um mínimo de 12 meses com carga horária mínima de 20 horas por mês

---

<sup>21</sup> A expressão tutoria pode causar estranheza para os que associam o termo tutelar a idéia de tutelar. A proposta é inversa à idéia de tutela, referimo-nos ao apoio, à orientação oferecida por um sujeito a outro.

(240 horas de intervenção).

Considerando-se o tempo médio de 24 meses para um programa inicial de Formação de Educadoras(es) Ambientais e as cargas horárias mínimas sugeridas neste exemplo temos a seguinte carga horária:

- Planejamento e Avaliação da Intervenção Educacional: e Cursos/Momentos de Formação significam encontros mensais de 16 horas (no mínimo)= 300 horas
  - Tutoria em grupo, Registro e Aprendizagem Dirigida Individual e Registro e Aprendizagem Dirigida Individual significam 12 horas de trabalho orientado a partir do segundo mês de curso durante todo o tempo da formação = 260 horas
  - Intervenção Pedagógica = 240 horas
- Duração do Programa Inicial de formação para um mesmo grupo: 24 meses (conforme o contexto poderá variar entre 18-36 meses)
  - Carga Horária - total estimado da formação inicial, neste exemplo = 800 horas (conforme o contexto poderá variar entre 600 e 1200 horas)

## Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental

### Série Documentos Técnicos

1. CIEAs – Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental
2. Programa Nacional de Educomunicação Socioambiental
3. Construindo juntos a educação ambiental brasileira: relatório da Consulta Pública do ProNEA
4. Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável
5. Programa Latino-americano e Caribenho de Educação Ambiental
6. O desafio do Movimento *Sharing Nature* na Educação Ambiental Contemporânea
7. Portfólio Órgão Gestor da Política Nacional da Educação Ambiental
8. Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais - ProFEA

### Próximos números

9. Chico Mendes
10. Municípios Educadores Sustentáveis: passo a passo
11. Educação a Distância na Formação de Educadores Ambientais
12. Enraizamento da Educação Ambiental no Brasil