



M Fórum Brasileiro de Educação Ambiental

Participação, Cidadania e Educação Ambiental



O VI FÓRUM BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Participação, Cidadania e Educação Ambiental

Organizadores:

Declev Reynier Dib-Ferreira
Jacqueline Guerreiro

Rio de Janeiro
2010



Os textos contidos nesta publicação são de total responsabilidade dos autores.

O VI Fórum Brasileiro de Educação Ambiental: Participação, Cidadania e Educação Ambiental / Declev Reynier Dib-Ferreira e Jacqueline Guerreiro, organizadores. – Niterói: Instituto Baía de Guanabara, 2010. 200 p. ; 23cm.

1. Educação Ambiental. 2. Participação. 3. Cidadania. 4. Trabalho em rede
I. Dib-Ferreira, Declev Reynier; Guerreiro, Jacqueline. II. Instituto Baía de Guanabara.
III. Título.

O VI FÓRUM BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Promoção:

Rede Brasileira de Educação Ambiental - REBEA

<http://www.rebea.org.br>

Secretaria Executiva:

Instituto Baía de Guanabara – IBG

<http://www.portalbaiadeguanabara.com.br/sitenovo>

Parceria:

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

<http://www.ufrj.br>

Filmagens e entrevistas:

Abaeté Estudos Socioambientais

<http://www.abaetesocial.com.br>

Produção:

Tropical Sul

<http://www.tropicalsul.com.br>

Apoio:

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

<http://www.uerj.br>

Tetra Pak – Recicleta

<http://www.tetrapak.com>

Companhia Estadual de Águas e Esgotos - CEDAE

<http://www.cedae.com.br>

Horta Viva

<http://www.hortaviva.com.br>

Secretaria Municipal do Meio Ambiente – RJ

<http://www.rio.rj.gov.br/smac>

Prefeitura de Mesquita

<http://www.mesquita.rj.gov.br>

Associação Nacional de Municípios e Meio Ambiente - ANAMMA-RJ

<http://www.anamma.com.br>

Canal Futura

<http://www.futura.org.br>

Patrocínio:

Ministério da Educação – MEC
<http://www.mec.gov.br>

Ministério do Meio Ambiente – MMA
<http://www.mma.gov.br>

Secretaria de Estado do Ambiente - FECAM – RJ
<http://www.ambiente.rj.gov.br>

Secretaria de Estado de Educação – RJ
<http://www.educacao.rj.gov.br>

Petrobras
<http://www.petrobras.com.br>

Itaipu Binacional
<http://www.itaipu.gov.br>

Furnas Centrais Elétricas
<http://www.furnas.com.br>

Sistema CFBio/CRBio
<http://www.cfbio.gov.br>

Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura - CREA-RJ
<http://www.crea-rj.org.br>

Patrocínio do livro:

Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES
<http://www.bndes.gov.br>

COMISSÃO ORGANIZADORA DO VI FÓRUM BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Coordenação Geral:

Declev Reynier Dib-Ferreira

Coordenação de Programação:

Jacqueline Guerreiro

Coordenação de Logística:

Isadôra Gremião

Captção e Assessoria:

Wagner Sabino

Sérgio Alcaide

Comissão de Apoio:

Marcio Amaro

Leonardo Camacho

Felipe Passeri

Marcela Oliveira

Jefferson Dias

Beatriz Paes Leme

Instituto Baía de Guanabara:

Débora Ferreira - Superintendente adjunta

Adauri Souza - Superintendente

Dora Hees de Negreiros - Presidente

Comissão Organizadora Regional:

Alex Bernal - CJ / RJ

Deise Keller - CEEA - SEEDUC-RJ

Kátia perobelli - ANAMMA

Lara Moutinho - SEA / SEAM

Maria Tereza Gouveia - Jardim Botânico - RJ

Marilene Cadei - UERJ

Comissão de Apoio de Palco:

Herman Hudson Oliveira (REMTEA)

Andressa Fernandes (RECEA)

Flávia Nascimento Ribeiro (RECEA)

Espaço Semente:

Marilene Cadei (UERJ / REARJ) (coordenação)

Bere Adams (Rede GEAL)

Atividades Culturais – Bom dia com bom humor:
Paulo Diaz (coordenador)

Logotipo VI Fórum:
Rangel Arthur Mohedano
Vitor Massao

Logotipo VI Fórum:
Rangel Arthur Mohedano
Vitor Massao

Produção Gráfica:
KZEN Design + web
<http://www.kzen.com.br>

Site:
<http://forumearebea.org.br>
by Raphael Roale - <http://cariocanocerrado.com>

O VI FÓRUM BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O VI Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, evento em âmbito nacional, aconteceu de 22 a 25 de julho de 2009, no campus da Praia Vermelha, da UFRJ, Avenida Pasteur, 250, no bairro da Urca, no Rio de Janeiro.

Promovido pela Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA), coletivo que reúne mais de 40 redes de educação ambiental e educadores ambientais do país, o evento teve mais de 2500 participantes.

Durante os quatro dias, aconteceram cerca de cem mini-cursos e oficinas, dez mesas-redondas, vinte Jornadas Temáticas, vários encontros paralelos, shows musicais, festival de vídeos, apresentação de pôsteres, lançamento de livros e o lançamento do número 4 da Revista Brasileira de Educação Ambiental.

O VI Fórum Brasileiro de Educação Ambiental promoveu algumas atrações inovadoras, como o VI Fórum Virtual – espaço onde se organizaram Fóruns de Discussão –, o Espaço Ecumênico e o Espaço Semente, com atividades educativas para crianças.

Ocorreram também encontros paralelos importantes, como o Encontro Comunitário de Educação Ambiental – organizado pela Federação de Associações de Moradores e a Associação de Favelas do RJ –, o Encontro das Salas Verdes, o Encontro de Coletivos Educadores e o Encontro dos representantes da sociedade civil nos Colegiados do Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA). O Fórum ainda contou com o apoio da Associação Brasileira de Rádios Comunitárias (ABRACO), que transmitiu ao vivo do Fórum para cerca de 100 rádios comunitárias.

O evento configurou-se como um espaço de diálogo entre a REBEA e as demais redes ambientais, como a Associação Nacional de Municípios e Meio Ambiente (ANAMMA), Rede Brasileira de Agendas 21 Locais, Rede da Juventude pelo Meio Ambiente (REJUMA), Rede de Justiça Ambiental, Rede Ecosocialista, Rede Brasileira de Informação Ambiental (REBIA), Rede de Educação Ambiental (REBECA), Fórum Brasileiro de Ongs e Movimentos Sociais (FBOMS) e Assembléia Permanente de Entidades de Defesa do Meio Ambiente (APEDEMA-RJ).

Integrantes dos Colegiados Ambientais do SISNAMA e das Comissões Organizadores Estaduais da Conferência Nacional de Meio Ambiente e Conferência Infanto-Juvenil de Meio Ambiente organizaram atividades durante o evento em que compareceram educadores ambientais de Angola e de outros países da América Latina.

Todos os informes, inscrições e inscrição de trabalhos puderam ser feitos através de um site próprio do evento, que configurou-se como muito mais que um espaço de divulgação de informação, mas um espaço interativo de discussões, trocas e permanente construção em prol da qualidade da educação ambiental brasileira.

O endereço do site é <http://forumearebea.org> e as inscrições puderem ser feitas através do <http://www.rebeainscricoes.org/>.

A Secretaria Executiva do evento ficou sob a responsabilidade do Instituto Baía de Guanabara (IBG), que forneceu informações através do seu site www.baiadeguanabara.org.br e do email viforum@baiadeguanabara.org.br.

O livro

O VI FÓRUM BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL *Participação, Cidadania e Educação Ambiental*

Este livro foi pensado para ser um dos reflexos das muitas discussões ocorridas durante o VI Fórum, quando ocorreram, dentre outros eventos, mais de dez mesas-redondas relativas a diferentes aspectos da educação ambiental.

Os palestrantes foram convidados a escrever algumas palavras referentes às apresentações, de modo a registrarmos os conhecimentos construídos para o futuro. São artigos de profissionais respeitados e atuantes em áreas como universidades, organizações não-governamentais, educação básica, instituições públicas, dentre outras.

O resultado é um livro com textos de qualidade e de grande importância para a educação ambiental no Brasil.

Esperamos que ele possa ajudar aqueles que estejam iniciando na área, assim como colaborar com os mais experientes. Da mesma forma, é um dos objetivos do livro o incentivo a novos debates, novos encontros, novos olhares sobre a educação ambiental.

Os organizadores

Sumário

- 02 Construindo um encontro nacional de Educação Ambiental:
Criando espaços colaborativos como meta
Declev Reynier Dib-Ferreira e Jacqueline Guerreiro
- 14 Carta da Praia Vermelha
Construção coletiva durante o
VI Fórum Brasileiro de Educação Ambiental
- 17 O VI Fórum no contexto da nova DEA
Claudison Rodrigues de Vasconcelos
- 19 Educação Ambiental: a experiência do Instituto Baía de Guanabara
Dora Negreiros
- 30 Políticas Públicas para Educação Ambiental na
Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
Deise Keller Cavalcante
- 34 Identidades da Educação Ambiental:
Descobrimos que somos diferentes. saberemos conviver com isso?
Philippe Pomier Layrargues
- 39 Nomes e endereços da Educação Ambiental
Isabel Cristina de Moura Carvalho
- 48 Aprendendo nos caminhos da Educação Ambiental:
Uma construção de bifurcações heurísticas
Marcos Sorrentino e Luiz Antonio Ferraro Júnior
- 63 Educação Ambiental Formal
Contribuição para o debate sobre sua implementação
Declev Reynier Dib-Ferreira
- 68 Educação Ambiental na educação profissional
Um estudo de caso em escolas de Minas Gerais
Deise Keller Cavalcante
- 71 I Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente
do Estado do Rio de Janeiro
Deise Keller Cavalcante
- 75 Mesa-Redonda: A importância da Educação Ambiental
no enfrentamento da mudança do clima
Relato das discussões ocorridas na mesa redonda
Maria Cristina Vieira (Tita)

- 79 2ª Jornada Internacional de Educação Ambiental
para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global
Adriana Olano; Eliane Santos; Evelyn Sue Kato;
Marcos Sorrentino; Mônica Simons
- 88 Por um índice de institucionalização da Educação Ambiental no Brasil
Philippe Pomier Layrargues
- 96 Roda de Conversa: Debatendo os 10 anos da PNEA e o SISNEA
Relato das discussões ocorridas na roda de conversa
João Paulo Sotero (DIQUA/IBAMA)
- 101 10 anos de PNEA: algumas reflexões para o debate e consolidação
Antônio Soler
- 109 Contribuições da PNEA à Educação Ambiental do Espírito Santo
Ana Beatriz de Carvalho Dalla Passos
- 113 Debatendo os 10 anos da PNEA e o SISNEA
Apresentação da Bahia
Maria Alice Martins de Ulhôa Cintra (Lilite)
- 119 Roda de Conversa: REBEA em Foco: Reflexões sobre a rede das redes
Relato das discussões ocorridas na roda de conversa
Marcelo Aranda Stortti
- 125 Redes de educadores ambientais no contexto da
Educação Ambiental Crítica
Mauro Guimarães
- 127 Do velho ao novo da REA/PB:
Nasce uma identidade de Educação Ambiental na Paraíba
Julio Cesar Macedo
- 132 A Educação Ambiental como instituição:
Uma perspectiva dos laços que nos unem
Celso Sánchez
- 147 Redes de Educação Ambiental: um meio como proposta educativa
Néri Olabarriaga
- 153 Das margens se vêem melhor as estruturas de poder
Cartografia da Rede Brasileira de Educação Ambiental – 2003/2008
Valéria Viana Labrea
- 182 As autoras e os autores

CONSTRUINDO UM ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CRIANDO ESPAÇOS COLABORATIVOS COMO META

*Declev Reynier Dib-Ferreira
Jacqueline Guerreiro*

RESUMO

A organização de um evento em âmbito nacional, promovido por uma Rede de Educação Ambiental, movimento proveniente da sociedade, clama por uma construção coletiva, que dê a legitimidade necessária para o alcance de seus objetivos. O VI Fórum Brasileiro de Educação Ambiental se constitui no grande encontro dedicado a esta temática no Brasil, sob a responsabilidade da Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA), coletivo que reúne redes de educação ambiental regionais, locais e temáticas e educadores ambientais do país. Este Fórum, em sua sexta edição, segue a tradição dos seus antecessores na busca da construção de ações compartilhadas, de reflexão com diferentes atores sociais e de empoderamento dos educadores, fortalecendo-os em seus campos de trabalho. A organização do VI Fórum Brasileiro de Educação Ambiental primou pela construção participativa, chamando ao diálogo os educadores ambientais organizados nas Redes de Educação Ambiental por todo o Brasil. Esta construção coletiva se dá desde a escolha do local até a construção da programação, quando se utilizou das novas ferramentas de informação e comunicação, notadamente a internet, em encontros sincrônicos (*chats*) e fóruns de discussão assíncrônicos para este fim. Esperou-se, com o encontro, a partir do chamamento dos educadores através da participação de todos em sua organização e realização: criar um espaço para a apresentação de pesquisas, de vivências e de experiências em EA; Incentivar e difundir a cultura de redes; fortalecer como um coletivo as diversas redes que compõem a malha da REBEA; e proporcionar o encontro dos coletivos que atuam em educação ambiental, para além das redes. Além disso, o fórum tem o propósito explícito de criar consensos que possam reconfigurar a própria REBEA, qualificando suas ações e empoderando seus integrantes para o debate político-ambiental que se trava no país.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Fórum, Redes

A REBEA e sua história com os Fóruns de Educação Ambiental

A Rede Brasileira de Educação Ambiental – REBEA – é o movimento que articula e dá identidade aos educadores ambientais no Brasil. A comunicação entre seus membros, facilitada pelas novas tecnologias, é um de seus grandes trunfos, quando ocorre as discussões, deliberações, debates, trocas de informações que dão sentido à rede.

Os encontros presenciais, porém, dão “rostro” aos nomes; dão forma às pessoas “virtuais” e fortalecem, com isso, os laços construídos pelas inúmeras ligações da rede. Apesar dos diversos encontros, congressos e seminários regionais, a REBEA tem nos Fóruns Brasileiros de Educação Ambiental os principais momentos de reuniões presenciais dos seus enredados.

Segundo Amaral (2004:134), “Se fôssemos datar o processo de constituição da Rede Brasileira de Educação Ambiental – Rebea, poderíamos retroceder aos fóruns de educação ambiental promovidos em São Paulo nos anos 90, pelo Grupo Interinstitucional de Educação Ambiental”.

Em sua formação, a estrutura de rede foi definida como o seu padrão organizacional, por ser uma estrutura “horizontal”, democrática – tal qual os princípios que norteiam a própria Educação Ambiental, sendo capaz de dispersar e popularizar os conhecimentos e discussões produzidos por todo o país, de tamanho continental.

Era época da Rio-92, II Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CNUMAD). A REBEA adotou o “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”, documento elaborado por pessoas de todo o mundo e publicado durante a própria Rio-92, como a sua carta de princípios, que continua até hoje.

Os Fóruns de Educação Ambiental

Os três primeiros Fóruns de Educação Ambiental ocorreram em São Paulo, reunindo, no início da década de 1990, os ainda poucos educadores ambientais brasileiros. Foi, inclusive, durante o II Fórum que a ideia de uma Rede Brasileira de Educação Ambiental foi lançada, ao se perceber a abrangência nacional desses encontros e a necessidade

.....

1-Formado pela Universidade de São Paulo, 5 Elementos, Instituto Ecoar para a Cidadania, Central Única dos Trabalhadores, Clube Alpino Paulista, Colégio Santa Helena, Cetesb, Cesp, Cepam, Fundação Santo André, Grupo de Estudos da Serra do Mar; Prefeitura Municipal de Garulhos (Secretaria de Meio Ambiente), Prefeitura Municipal de São Paulo (Secretaria de Educação), Rede Brasileira de Educação Ambiental e Rede Paulista de Educação Ambiental. (Amaral, 2004: 134).

de uma articulação que unisse os educadores em torno de seus objetivos comuns (Amaral, 2004:134).

Percebe-se, então, que a gênese e a história da REBEA são entrelaçadas com o movimento dos fóruns.

O III Fórum, realizado 1994, demonstrou que a mobilização gerada por estes encontros de Educação Ambiental havia alcançado abrangência nacional, fortalecido pela nova rede que os congregava. Desta forma, definiu-se que os próximos seriam em outros locais – fora de São Paulo – e estariam sob a coordenação da REBEA.

Em 1997 aconteceu, então, na cidade de Guarapari (Espírito Santo) o IV Fórum de Educação Ambiental. Paralelamente, ocorreu o I Encontro da Rede Brasileira de Educação Ambiental, passo importante para a consolidação da rede.

Outras redes se formaram, em âmbito regional ou mesmo temáticas, todas interligadas à REBEA, tendo esta se transformado numa rede de redes de Educação Ambiental.

O V Fórum aconteceu de 3 a 6 de novembro de 2004, em Goiânia, estado de Goiás, na região central do Brasil, de modo a permitir a participação do maior número possível de pessoas, oriundas das diferentes regiões do país. Para um maior conhecimento sobre este encontro, ver Medeiros e Sato (2004)².

Por fim, de 22 a 25 de julho de 2009 foi realizado o VI Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, no Rio de Janeiro.

Com esse histórico, os Fóruns de Educação Ambiental se transformaram no mais legítimo espaço presencial de congregação e convivência dos educadores ambientais que constituem a REBEA, proporcionando um espaço de encontro e oportunidades de convivência para diálogos e trocas, convidando os sujeitos sociais à participação em prol de uma sociedade justa e sustentável.

O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global

O tema central do evento será o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, documento gerado a partir de amplo processo mundial de consulta.

Inicialmente, o Tratado teve como signatários a sociedade civil representada na Jornada Internacional de Educação Ambiental, no Fórum Global da Rio-92. Até hoje é uma referência para a Educação Ambiental brasileira.

O Tratado é documento de referência para o Programa Nacional de

.....

2-Disponível em http://www.ufmt.br/remtea/revbea/pub/revbea_n_1.pdf

Educação Ambiental e é a Carta de Princípios da REBEA e das mais de 40 redes de EA a ela entrelaçadas.

Durante o V Congresso Ibero-americano de EA (em Joinville, Santa Catarina, abril de 2006) fez-se um Encontro Especial de discussão do Tratado, que é um documento dinâmico e em permanente construção. Com base nos resultados desse encontro, teve início uma ação de remobilização em torno do documento, que conta com a realização de encontros por todo o Brasil.

O VI Fórum também teve como um de seus objetivos primordiais dar continuidade à mobilização em torno do Tratado, constituindo-se em um dos momentos da II Jornada do Tratado, reiterando-o como a Carta de Princípios das Redes e discutindo sua inserção nos diferentes campos referentes à EA.

A 2ª Jornada se propôs a divulgar e ratificar as atividades propostas no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, com diálogos sobre os Princípios do Tratado e atualização do Plano de Ação³.

Construindo um encontro de Educação Ambiental O aspecto participativo da construção e realização do VI Fórum

A organização de um evento em âmbito nacional, promovido por uma Rede de Educação Ambiental, movimento proveniente da sociedade, clama por uma construção coletiva, que dê a legitimidade necessária para o alcance de seus objetivos.

Os Fóruns Brasileiro de Educação Ambiental se constituem no grande encontro dedicado a esta temática no Brasil, sob a responsabilidade da Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA), coletivo que reúne redes de educação ambiental regionais, locais e temáticas e educadores ambientais do país.

Este Fórum, em sua sexta edição, segue a tradição dos seus antecessores na busca da construção de ações compartilhadas, de reflexão com diferentes atores sociais e de empoderamento dos educadores, fortalecendo-os em seus campos de trabalho.

Desde o final do V Fórum, em 2004, a construção do VI Fórum foi participativa e buscou congregar os atores sociais da REBEA: o projeto inicial foi pensado e construído a muitas mãos; reuniões foram realizadas para discussão de local, busca de patrocínio, entre outros aspectos; uma lista de discussão foi aberta para melhorar o canal de comunicação. Portanto, a organização do VI Fórum Brasileiro de Educação Ambiental primou pela construção participativa, chamando ao

.....

3-<<http://tratadodeeducacaoambiental.net>>

diálogo os educadores ambientais organizados nas Redes de Educação Ambiental por todo o Brasil. Esta construção coletiva se deu desde a escolha do local até a construção da programação, quando se utilizou das novas ferramentas de informação e comunicação, notadamente a internet, em encontros sincrônicos (*chats*) e fóruns de discussão assíncronicos para este fim.

Apesar disso, por diversas vezes o VI Fórum sofreu adiamentos de data e mudanças de Secretaria Executiva, pois a falta de estrutura – especialmente financeira – e a conjuntura política fizeram com que as Organizações Não-Governamentais que estavam a frente desistissem de levá-lo adiante.

Em uma das reuniões presenciais da equipe de organização do VI Fórum, ocorrida no Rio de Janeiro no início de 2008, decidiu-se mais uma vez adiar o evento, pela proximidade da data – naquela época previsto para julho de 2008.

Porém, como o adiamento constante poderia enfraquecer a unidade da Rede e desacreditar os seus membros, decidiu-se pela realização de um encontro com integrantes de todas as redes da REBEA para a discussão de aspectos relevantes da Rede – entre eles o adiamento do VI Fórum e o funcionamento da Secretaria Executiva da REBEA, que estava absolutamente desarticulada.

Chamado de II Encontro de Redes com o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (ou simplesmente 2º Encontro), foi realizado em Brasília no período de 03 a 07 de setembro de 2008, com a presença de dois representantes de cerca de 30 redes, além de integrantes do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, representado pela Diretoria de Educação Ambiental – DEA/MMA e pela Coordenação Geral de Educação Ambiental CGEA –/MEC.

A partir da escolha da nova Secretaria Executiva do VI Fórum, realizada neste II Encontro – o Instituto Baía de Guanabara –, a nova equipe de coordenação iniciou os trabalhos, buscando obter o máximo de participação possível dos integrantes da rede.

Porém, apesar dos inúmeros chamamentos através de mensagens eletrônicas – pessoais ou endereçadas às diversas listas de discussões no âmbito de toda a rede –, a participação não se poderia chamar de expressiva, considerando o número de pessoas “enredadas” e o número de participantes nesta construção.

Esse “silêncio”, entretanto, é inato à rede, onde a participação direta nem sempre acontece: “na REBEA, tanto na lista aberta quanto na restrita, o silêncio é a principal característica da rede” (LABREA, 2009:141).

Apesar de ser senso comum, entre os que mais se destacam na rede, que o “silêncio” significa “aceitação”, há opiniões contrárias, conforme Labrea: “nenhum membro seja nas mensagens postadas na rede, seja nas mensagens trocadas para responder as questões desta pesquisa, indicou o silêncio como adesão” (idem, p.144).

Concordando com seu pensamento de que “a REBEA não permite ou

estímulo a participação plena para que o poder permaneça concentrado em um grupo restrito” (id., p.143), e mesmo com as dificuldades e os silêncios como resposta, a nova coordenação do VI Fórum procurou, em todas as etapas de construção do evento, a participação dos membros da rede e mesmo de redes parceiras.

Desta forma, e apesar das dificuldades, conseguiu-se uma participação extensa. Como exemplos podemos citar: a programação (indicação e escolha de nomes) e a coordenação das diversas atividades do VI fórum. Todas as jornadas temáticas, oficinas, mini-cursos, encontros, além do bom dia com bom humor, do espaço semente e outros espaços/atividades tiveram coordenação auto-gestionada, ou seja, esteve sob a responsabilidade de educadores ambientais e/ou de redes do Brasil inteiro.

Destrinchando os objetivos

São múltiplos os objetivos de um grande encontro como esse. Pode-se, porém, desenvolver o encontro como apenas mais uma oportunidade de apresentação de trabalhos e palestras, ou fazer com que o próprio desenvolvimento deste seja educativo e fortalecedor. Pensar, discutir, planejar e pôr em prática o encontro já teve, por si só, o objetivo de fazer a REBEA se repensar e se unir pela sua concretização.

Diversos, então, são os objetivos da realização do evento, que além do diálogo com as redes de educação ambiental, também convida para o diálogo as redes ambientais similares, numa perspectiva de ações e metas políticas compartilhadas.

Esperou-se, com o encontro, a partir do chamamento dos educadores através da participação de todos em sua organização e realização: criar um espaço para a apresentação de pesquisas, de vivências e de experiências em EA; Incentivar e difundir a cultura de redes; fortalecer como um coletivo as diversas redes que compõem a malha da REBEA; proporcionar o encontro dos coletivos que atuam em educação ambiental, para além das redes: Coletivos Jovens pelo Meio Ambiente, Coletivos Educadores, Salas Verdes, Centros de Educação Ambiental, Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental, Fóruns de Agendas 21 Locais, Comitês de Bacias Hidrográficas, Conselhos Gestores de Unidades de Conservação, Comissões Estaduais de organização das Conferências de Meio Ambiente.

Podemos citar, como objetivos das atividades que foram lá desenvolvidas por diversos membros da REBEA: reflexão sobre os princípios que norteiam a ação da REBEA, sua trajetória histórica e o percurso da rede relacionado aos grandes temas políticos e sócio-ambientais do país; reflexão sobre temas emergenciais no panorama ambiental, como as mudanças climáticas; reflexão sobre os pressupostos teórico-metodológicos que embasam os projetos de EA no ensino formal; reflexão sobre os 10 anos da Política Nacional de Educação Ambiental

(PNEA): avanços, limites, responsabilidades, atores envolvidos, marcos legais; reflexão sobre os marcos conceituais e operatórios que embasam as diferentes ações, projetos e programas no âmbito da gestão ambiental no país: Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), Sistema Brasileiro de Informação em Educação Ambiental (SIBEA) e Sistema Nacional de Educação Ambiental (SISNEA).

Além disso, dentro de seu tema principal, objetivou-se dar continuidade à mobilização em torno do Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, reiterando-o como Carta de Princípios das Redes e discutindo sua inserção nos diferentes campos / documentos referentes à EA.

Ampliando o espaço de participação na Educação Ambiental, o VI Fórum buscou promover o diálogo entre a EA e a diversidade, garantindo espaço de participação às pessoas com deficiência, comunidades tradicionais, indígenas, quilombolas, pequenos agricultores e outros atores em condições sociais vulneráveis.

Apesar dos diversos objetivos relacionados com os assuntos afins da Educação Ambiental, o VI Fórum teve como objetivo principal proporcionar aos educadores ambientais do Brasil um espaço de encontro, oportunidades de convivência para diálogos e trocas, além de convidar novos sujeitos sociais à participação na EA, para que as discussões pudessem, através dos atores presentes ao evento, fortalecer as ações nos estados e cidades em prol da criação e estruturação das políticas estaduais e municipais de educação ambiental.

No que tange à própria REBEA o Fórum teve o propósito explícito de criar consensos que possam reconfigurar a própria REBEA, qualificando suas ações e empoderando seus integrantes para o debate político-ambiental que se trava no país.

Estrutura programática do VI Fórum

Aqui apresentaremos, em linhas gerais, o conjunto de atividades que foram desenvolvidas no VI Fórum Brasileiro de Educação Ambiental.

Bom Dia Com Bom Humor

Foram atividades de baixo impacto, meditativas e artísticas, para integração dos participantes do VI Fórum, ocorridas nos primeiros minutos da manhã.

Mesas-Redondas

Cada mesa-redonda contou com três ou quatro falas de 15 ou 20 minutos de duração cada. Após as explicações, teve-se 30 minutos de debate, direcionado pelo Debatedor, que teve as funções de ser o mestre de cerimônias da mesa e promover um debate entre os integrantes através das principais questões postas em destaque, de suas próprias colocações

e das perguntas da platéia. O Relator teve o papel de sistematizar todas as intervenções e construir um texto sobre o que foi discutido na mesa.

Foram 12 mesas redondas.

Grupos de trabalho

Os Grupos de Trabalho (GTs) ofereceram a oportunidade presencial de dar continuidade às discussões sobre pontos específicos da REBEA já em andamento. Configuraram-se como um espaço para articulação e proposição de estratégias políticas para fortalecimento das áreas. Foram 4 Grupos de Trabalho.

Exposição em estandes – Espaço das Redes

Todas as redes que compõem a malha da REBEA tiveram estandes no VI Fórum para divulgar suas atividades. Da mesma forma, diversos outros movimentos sociais e da área do meio ambiente, promovendo um espaço de intensa troca de informação. Foram cerca de 50 estandes ao todo.

Jornadas Temáticas

As Jornadas funcionaram como encontros temáticos inseridos no VI Fórum. Ofereceram aos participantes a possibilidade de debates sobre uma maior variedade de temas, podendo ter configurações e dinâmicas diversas – mesas-redondas, conferências, debates. Ocorreram cerca de 20 Jornadas Temáticas e, em cada uma, um público estimado de 50 a 100 pessoas.

Oficinas / Mini-Cursos

Atividades que visam o adensamento conceitual e a troca de experiências, por meio de diferentes métodos e formas de abordagem. As oficinas e mini-cursos são oferecidos pelos próprios participantes do VI Fórum, desejosos de repassarem e compartilhar seus conhecimentos com os demais. São cerca de 100 atividades, entre oficinas e mini-cursos.

Testemunhos

Apresentação em vídeo de relatos de experiências vividas por pessoas com trajetórias significativas na área ambiental.

Apresentação de trabalhos – pôsteres

Foram apresentados de cerca de 600 pôsteres, organizados e dispostos em espaço físico segundo os eixos temáticos. Os pôsteres ficaram expostos durante todo o evento, havendo um horário específico na programação para que os expositores pudessem estar ao lado de seus trabalhos, dialogando com os participantes.

Encontros Paralelos

Foram encontros de pessoas e instituições que têm determinados interesses afins, que aproveitam a ida ao VI Fórum para trocar experiências,

se reencontrarem, discutir assuntos de relevância e interesse aos seus próprios movimentos na área ambiental e de educação.

Foram cerca de 10 Encontros Paralelos, dentre movimentos sociais e projetos de órgãos de governo.

Conversando com Autores

Mais do que uma cerimônia de lançamento de publicações, o Conversando com os Autores se constituiu em momentos em que os participantes do evento tiveram a possibilidade de dialogar com autores de diferentes regiões do país

Encontro da REBEA

Atividades como Rodas de Conversa e Grupos de Trabalho relacionadas diretamente com o dia-a-dia da Rede Brasileira de Educação Ambiental, culminando na plenária final, que discute e decide os rumos futuros da REBEA.

Gaia Multimídia

Espaço para apresentações – na tenda principal do evento, batizada de *Tenda Gaia* – de vídeos ambientais feitos pelos participantes e apresentados para a platéia. Espaço de divulgação das produções artístico-culturais relacionadas ao nosso fazer em Educação Ambiental.

Espaço Semente

Pela primeira vez as crianças tiveram um espaço no Fórum dedicado somente a eles, com atividades relacionadas à Educação Ambiental que utiliza linguagem própria às faixas etárias. Em uma sala especialmente organizada para recebê-los, foram desenvolvidas atividades diversas, coordenadas pro especialistas e acompanhadas por estudantes.

Espaço Ecumênico

Outra inovação, o Espaço Ecumênico foi pensado para que os participantes pudessem ter um local de meditação, descanso, oração, cada um de acordo com suas próprias crenças e valores.

Plenária

Foi o espaço de costura e compartilhamento das deliberações construídas ao longo do VI Fórum, sobre os rumos e prioridades de ação da REBEA, sobre as deliberações extraídas do II Encontro de Redes e o Órgão Gestor da PNMA, assim como a definição do local de realização do VII Fórum Brasileiro de Educação Ambiental.

VI Fórum Virtual

Paralelo ao VI Fórum – e sobrevivendo a ele – as conversas e discussões continuam na rede. Serão diversos espaços de discussão e

trocas, capitaneados pelo site oficial do evento: <<http://forumarebea.org>>. e pelo espaço compartilhado: <<http://viforum.ning.com>>.

Resultados do VI Fórum Brasileiro de Educação Ambiental

Com a participação de cerca de 3 mil pessoas, de todas as regiões do país, o VI Fórum Brasileiro alcançou seus objetivos, obtendo como principais resultados:

à A realização de cerca de:

- 100 oficinas e mini-cursos;
- 20 jornadas temáticas;
- 15 mesas redondas;
- 10 Encontros Paralelos;
- 5 lançamentos de livros;
- Apresentação de 600 pôsteres de trabalhos;

à A implantação de novos espaços:

- Espaço Semente – para o trabalho com as crianças presentes no evento;
- Espaço Ecumênico – espaço para meditação e prece;
- Espaço Chico Mendes – espaço para exposição sobre Chico Mendes;
- Espaço Gaia-Multimídia – Exposição de dezenas de vídeos ambientais, produzidos pelos educadores ambientais e suas instituições;

à A participação de diversos movimentos, instituições, redes e organizações da sociedade civil, algumas das quais não se faziam presentes em eventos de Educação Ambiental, com os quais a REBEA passou a travar um novo tipo de troca de experiências e de parceria. Como exemplos:

- Presença de cerca de 40 redes de Educação Ambiental;
- Federação de Associações de Moradores e a Associação de Favelas do RJ;
- Associação Nacional de Órgãos Municipais de Meio Ambiente;
- Rede Brasileira de Agendas 21 Locais;
- Rede da Juventude pelo Meio Ambiente;
- Rede de Justiça Ambiental;
- Rede Ecosocialista;
- Rede Brasileira de Informação Ambiental;
- Rede de Educomunicação Ambiental;
- Fórum Brasileiro de Ongs e Movimentos Sociais;
- Assembléia Permanente de Entidades em Defesa do Meio Ambiente -RJ;
- Integrantes dos Colegiados Ambientais do SISNAMA;
- Comissões Organizadores Estaduais da Conferência Nacional de Meio Ambiente e Conferência Infante-Juvenil de Meio Ambiente
- Associação Brasileira de Rádios Comunitárias

à A formação de novas redes de Educação Ambiental, movidas pelo desejo de organização dos educadores e de luta pela causa ambiental, fomentado no VI Fórum;

à A criação de espaços virtuais de trocas e discussões. Nestes espaços estarão os resultados do VI Fórum, os documentos gerados, as informações construídas, entre outras. São espaços virtuais que se pretendem permanentes, criando mais um elo de ligação entre os educadores:

·<http://viforum.ning.com/>

·<http://forumearebea.org/>

à A produção de diversos documentos de cunho político, com deliberações, exigências, reclamações, orientações, ou seja, expressão do que os educadores ambientais presentes no VI Fórum consideram importante para o futuro do Meio Ambiente e da Educação Ambiental no Brasil.

Dentre estes documentos, o documento oficial do VI Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, que tem um pouco da participação de cada sujeito, construído em cada atividade, cada jornada, cada discussão, denominando-se **Carta da Praia Vermelha** (em anexo 1).

Por fim, como grande resultado do VI Fórum, está a reestruturação da própria REBEA. Ganho primordial do evento.

A Plenária Final, com a presença de mais de 100 educadores, discutiu exaustivamente os novos rumos da REBEA, retirando, entre outras grandes resoluções: o retorno da Secretaria Executiva da REBEA; a reestruturação de seu espaço virtual; a realização de novo encontro das Redes para o aprofundamento e estruturação das deliberações; e, por fim, a realização do VII Fórum, no Estado da Bahia, com data prevista para 2011.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Vivianne Lucas do. REBEA – apontamentos pessoais para uma história de ação coletiva. In: MEDEIROS, Heitor e SATO, Michèle. **Revista brasileira de educação ambiental** / Rede Brasileira de Educação Ambiental. n.0 (nov.2004). – Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2004.

LABREA, Valéria da Cruz Viana. **A “vanguarda que se auto-anula” ou a ilusão necessária**: o sujeito enredado - cartografia subjetiva da rede brasileira de educação ambiental. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, Centro de Desenvolvimento Sustentável, 2009.

MEDEIROS, Heitor e SATO, Michèle. **Revista brasileira de educação ambiental** / Rede Brasileira de Educação Ambiental. **Anais do V Fórum**

Brasileiro de Educação Ambiental / Encontro da Rede Brasileira de Educação Ambiental. n. 1, nov.2004. – Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2004.

CARTA DA PRAIA VERMELHA

O VI Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, realizado no Campus da Praia Vermelha da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, entre os dias 22, 23, 24 e 25 de Julho de 2009, promovido pela Rede Brasileira de Educação Ambiental – REBEA – vem a público apresentar as deliberações da plenária:

Reconhecendo que os educadores ambientais em suas bases territoriais, coletivos e redes, mesmo em um cenário de desmonte das ações do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA, os ataques e retrocessos da legislação ambiental no país, se mantêm atentos e atuantes para a construção de processos e espaços educadores sustentáveis, exercício da cidadania ambiental e a defesa da Vida;

Reconhecendo que a REBEA se percebe plural, tendo avançado na afirmação de sua complexidade e da necessidade de fortalecer sua identidade e aprimorar suas instâncias de organização no sentido de seu fortalecimento;

Reconhecendo que a ação de cada educador e coletivo deve ser favorecida pela vivência de valores solidários no âmbito das redes, coletivos e outras formas de organização social;

Reconhecendo, portanto, que a REBEA se mobilizou, de forma participativa e conjuntamente com outros coletivos e redes, para a Construção do VI Fórum Brasileiro de Educação Ambiental;

Nós, educadores e educadoras ambientais presentes no VI Fórum, consideramos:

1.A necessidade de enfrentamento da crise ambiental de caráter planetário, representada no momento pela vulnerabilidade a que estamos expostos pelos efeitos das mudanças climáticas;

2.Que todos os povos sofrem as consequências da crise ambiental, principalmente os povos que historicamente são excluídos, como as minorias nacionais, povos indígenas, entre outros;

3.A consciência da co-responsabilidade frente aos desafios que a crise ambiental coloca a todos nós;

4.O momento complexo que vive a educação ambiental brasileira com reflexos em todos os seus espaços;

5.O individualismo e a competição como valores que regem as relações atuais na sociedade de consumo e no mercado de trabalho;

6.A fragilização das competências e ações do Órgão Gestor da PNEA;

7.A importância do conhecimento a respeito dos princípios da cultura de redes e a necessidade dos educadores em reconhecer-se enquanto pertencentes a uma rede de redes sociais;

8.A necessidade de promover o encontro e a conexão de todas as formas de coletivos que atuam em EA (Redes, Coletivos Jovens pelo Meio

Ambiente, Coletivos Educadores, Salas Verdes, Centros de Educação Ambiental, Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental, Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida – COMVIDAS, etc.), integrando-os e reunindo-os em torno de um objetivo comum: os princípios e valores da Educação Ambiental enunciados no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global e na Carta da Terra;

Exigimos do poder público em todas as esferas:

- A manutenção e fortalecimento dos espaços já instituídos na condução das Políticas Públicas de Educação Ambiental no país, tais como o Órgão Gestor da Política Nacional de EA – PNEA, seu Comitê Assessor e Câmara Técnica de EA do CONAMA;

- A imediata reinstitucionalização da Coordenação Geral de Educação Ambiental do IBAMA e dos Núcleos de Educação Ambiental - NEAs nas suas Gerências Executivas e Superintendências, a criação de estrutura análoga no Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade e respectivas Coordenações Regionais, assim como a institucionalização da educação ambiental no Serviço Florestal Brasileiro e Agência Nacional de Águas;

- O fortalecimento da Política Nacional de Educação Ambiental; do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), Sistema Brasileiro de Informação em Educação Ambiental (SIBEA), bem como a retomada da discussão da consulta pública do Sistema Nacional de Educação Ambiental (SISNEA);

- O incentivo e a difusão da cultura de redes;

- A continuidade da mobilização em torno da Jornada Internacional do Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, reiterando-o como Carta de Princípios das Redes e discutindo sua inserção nos diferentes campos / documentos referentes às políticas públicas em EA;

- O cumprimento do princípio n. 14 do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, no que diz respeito ao papel e responsabilidade dos meios de comunicação em divulgar e socializar a Educação Ambiental junto a todas as instâncias de organização da sociedade;

- A promoção do diálogo entre a EA e a diversidade, garantindo espaços de participação e decisão efetivas às pessoas com deficiência, comunidades tradicionais, indígenas, quilombolas, pequenos agricultores e outros atores em condições sociais vulneráveis;

- O desenvolvimento de ações de interação com os movimentos sociais, de Educação Ambiental e de meio ambiente dos diversos países, retomando os contatos com os pontos focais da comunidade lusófona de EA;

·O reconhecimento do papel dos jovens como sujeitos históricos na construção de uma Educação Ambiental crítica e transformadora, fortalecendo e fomentando o Programa Nacional de Juventude e Meio Ambiente, por meio do apoio às ações das juventudes brasileiras;

·A transversalização da PNEA de forma articulada nos programas, projetos e ações dos diferentes ministérios do Governo Federal, com garantia de recursos financeiros (no PPA) e humanos, sob coordenação do Órgão Gestor da PNEA e Redes e Coletivos de EA;

·A inserção da Educação Ambiental nos espaços decisórios e controle social levando-se em consideração as deliberações das Conferências Nacionais de Meio Ambiente e Infanto-Juvenil;

·A revisão das relações e parcerias das redes de EA com os governos na formulação, implementação e controle social sobre as políticas públicas e ações estruturantes do Estado referentes à Educação Ambiental no país;

·A garantia dos direitos políticos, sociais, econômicos, ambientais e culturais das comunidades de baixa renda visando a promoção de ambientes saudáveis e sustentáveis nessas comunidades.

Rio de Janeiro, 25 de Julho de 2009.

O VI FÓRUM NO CONTEXTO DA NOVA DEA

Claudison Rodrigues de Vasconcelos

O VI Fórum Brasileiro de Educação Ambiental foi um momento muito especial para mim. Eu acabara de assumir a diretoria do Departamento de Educação Ambiental do MMA e sabia das dificuldades que enfrentaria naquele evento, pois certamente ouviria muitas reclamações e cobranças pelo passivo acumulado na viabilização da Educação Ambiental no Brasil, nas diversas frentes em que ela se realiza (sensibilização, educação, formação, produção de conhecimento, informação, mobilização, gestão etc.).

Muitos anos atuando em projetos socioambientais ajudaram-me a construir uma boa visão desse complexo campo e de suas idiossincrasias no Brasil, como as diversas e, por vezes, antagônicas correntes de formulação de teorias e de “como-fazer”, que se alternam no poder e no protagonismo.

Aproximei-me de algumas dessas lideranças (como Marcos Sorrentino, Fred Loureiro, José Silva Quintas, Rachel Trajber e outros, que espero me desculpem por não citá-los nesse curto artigo), revisitando seus textos, discutindo suas posições e solicitando recomendações para o melhor encaminhamento das ações no novo período do DEA.

Não foi surpresa verificar a densidade teórica, a experiência acumulada, as lições aprendidas e a importância desses personagens para a concretização da Educação Ambiental no país. Entretanto, identifiquei, também, os antagonismos latentes ou explícitos que permeiam os relacionamentos e as marcações de territórios entre essas correntes, como pude vivenciar nos intensos dias do VI Fórum.

Adotei, então, a estratégia que me pareceu a mais apropriada naquele momento, que foi a de reconhecer e valorizar todas essas pessoas e as correntes das quais são membros notáveis, alertando para a complexidade e a urgência das questões ambientais, que não mais nos permitem dividir forças e recursos, exigindo nossa união em torno dos enfrentamentos necessários.

Nesses meses à frente do DEA tenho ratificado essa posição, através da articulação com os diversos atores governamentais e da sociedade em geral, desobstruindo canais de comunicação, propondo ações conjuntas e acolhendo afirmativamente as diferentes correntes e suas pessoas. A apresentação abaixo, que escrevi para um livro que estamos publicando, segue essa mesma linha e, por isso, gostaria de compartilhá-la com todos.

Quanto se espera da Educação Ambiental!

Ela tem que dar conta da transformação necessária à transição para uma sociedade mais sustentável, em que prevalecerão padrões de

produção e consumo adequados, sem miséria, guerras e discriminações, com homens e mulheres juntos na construção dessa utopia possível, mais a universalização da produção e do acesso à informação, a aproximação sinérgica dos saberes acadêmicos e tradicionais, a recuperação da degradação provocada pelas atividades humanas e a saúde ampliada para todos (inclusive, e principalmente, a mental).

Mais poderia ser dito sobre tanto que precisa ser mudado e transformado em nós e nos outros para que, de fato, a humanidade possa alcançar um patamar mais maduro (o novo paradigma?) nesse longo processo de evolução, no qual, apesar da criatividade ininterrupta e das inovações maravilhosas obtidas, às vezes parece que mantemos um pé na barbárie, com atuações que expõem nossa precariedade psíquica e a fragilidade dos sistemas que temos criado para viabilizar a vida em sociedade.

E, nesse cenário hipercomplexo, de um mundo globalizado para o bem e o mal, agravado pela emergência de problemas planetários, como as mudanças climáticas e os terrorismos fundamentalistas, a Educação Ambiental tem que desenvolver teorias e práticas para ser crítica, transformadora e emancipatória; construir conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, além de preparar pessoas para a participação efetiva na formulação e condução de seus destinos.

O tremendo desafio que está colocado a todos nós, em especial aos educadores ambientais, potencializado pela urgência e gravidade dos impactos decorrentes das profundas mudanças socioambientais em curso, sinaliza enfaticamente a importância de reunirmos os recursos de todas as categorias de que dispomos no enfrentamento de eventos que ameaçam a existência da vida na Terra, num prazo talvez curto demais para a implantação das medidas mitigatórias, preventivas e de adaptação recomendadas pelo melhor conhecimento científico disponível.

Todos que tem alguma contribuição a dar para o desenvolvimento da Educação Ambiental são chamados a comparecer, sejam de universidades, governos, ONGs, entidades de classe, clubes de serviços, escolas, grupos de interesses, lideranças comunitárias, grupos de aprendizagem-reflexão-ação e as muitas galeras de afinidades. Ninguém pode ficar de fora, deixar de aportar seus conhecimentos, experiências e seu capital social.

É hora de deixarmos de lado aquelas diferenças que alimentam desavenças, aprofundam dissensos, tornam cada vez mais difícil aceitar os outros e suas visões de mundo, seus projetos político-pedagógicos, suas prioridades e modos de fazer. A somatória dessas muitas e importantes diferenças fortalecerá a Educação Ambiental e o movimento por ela promovido, na direção daquilo que será o melhor a fazer para a superação da crise civilizatória em que estamos imersos.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A experiência do Instituto Baía de Guanabara

Dora Negreiros

1 – A ÁREA DE ATUAÇÃO DO IBG

A área prioritária de atuação do IBG é a Região Hidrográfica da Baía de Guanabara que abrange, total ou parcialmente, 16 municípios e grande parte da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Tem hoje cerca de 9 milhões de habitantes numa área de 4000 km², dez vezes maior que a da própria Baía e que comporta grandes problemas sociais e ambientais que não podem ser solucionados sem o apoio da educação.

2- MARCO CONCEITUAL DA ATUAÇÃO

O IBG tem como missão de “Pensar e agir de forma a comprometer a sociedade com o desenvolvimento sustentável da Baía de Guanabara” e, considerando que desenvolvimento sustentável apóia-se em três pilares: o desenvolvimento econômico, o desenvolvimento social e a proteção ambiental, o IBG atua com base nos seguintes princípios:

- O Terceiro Setor tem função fundamental no processo de mobilização da sociedade civil, atuando como mediador entre ela e o poder público e como facilitador na apropriação das informações sobre a dinâmica dos sistemas ambientais por parte dos cidadãos;

- A carência da educação formal dificulta o processo de participação e, portanto, um dos papéis do Terceiro Setor é instrumentalizar o cidadão com informações sobre a dinâmica do sistema ambiental em que vive, bem como, sobre os diferentes agentes responsáveis, tanto pelo desencadeamento de desequilíbrios no meio ambiente, quanto pelas ações de preservação e recuperação;

- O fornecimento de informações em linguagem apropriada ao cidadão comum e a integração dos conhecimentos locais aos diagnósticos ambientais enseja a sua participação no movimento ambiental local para o seu empoderamento no processo de gestão;

- A gestão participativa dos recursos ambientais, especialmente dos hídricos, será tão mais eficaz quanto maior for a mobilização da sociedade civil para participar como co-gestora do processo;

- A consolidação de um processo de mobilização da sociedade civil é o resultado do estabelecimento da relação de credibilidade entre os atores do processo, fundamentando-se na elevação do sentimento de auto-estima do homem comum e na confiança do desenvolvimento de um trabalho político supra-partidário, voltado para os interesses comuns e não individuais;

- O cidadão estará mobilizado a participar da gestão do seu ambiente

e do elemento água, em especial, quando ele realizar pessoalmente que vive, trabalha e se locomove dentro de um sistema ambiental e que é parte deste sistema uma vez que recebe, em sua vida cotidiana, os impactos dos desequilíbrios ambientais locais e que desencadeia outros tantos desequilíbrios ambientais;

·Os recursos ambientais, e o recurso água especialmente, só estarão de fato protegidos quando o poder público estiver atuando norteado pela prioridade de atender às necessidades dos cidadãos.

Com base em tais princípios, o IBG vem trabalhando na Região Hidrográfica da Baía de Guanabara desde a década de 1990, preparando a sociedade civil para colaborar nos esforços para reverter o quadro de degradação e atuar nos colegiados participativos de gestão ambiental, especialmente nos comitês gestores de bacias hidrográficas e de Unidades de Conservação-UC. Este é o papel que pode e deve ser exercido pelo Terceiro Setor: o de mobilizador da sociedade civil e – ao mesmo tempo que, possuindo as informações sobre a complexidade do sistema ambiental, – de mediador entre a sociedade civil e o poder público na realização de uma agenda comum.

Concretamente, a etapa fundamental na implantação de um processo de gestão ambiental é a divulgação, e melhor, a troca de informações sobre a dinâmica do sistema ambiental objeto da atuação. A última etapa também deve estar clara no início do trabalho. No caso de gestão da água, é imprescindível que seja promovida a criação coletiva de um plano de trabalho para a recuperação e proteção daquele sistema ambiental e que seja formalizado o Comitê Gestor da bacia ou da sub-bacia hidrográfica.

A realização de atividades visando a consecução dessas ações, em um contexto de suprapartidarismo político, permite aglutinar diferentes interesses e respectivos segmentos da sociedade civil e do poder público, propiciando relação de credibilidade entre os agentes. Isso, naturalmente, impulsiona o movimento de coalizão das forças políticas representadas pelas associações civis locais e pelo poder público municipal, dando, assim, origem ao que se pode considerar como o poder local.

Uma tal organização passa a ter força política constituindo-se em interlocutora dos responsáveis pelo cumprimento das políticas públicas. E a ONG, ou OSCIP, passa a atuar como mediadora entre a sociedade civil e o poder público, até que se consolide o Comitê Gestor e que este esteja inserido em uma esfera de poder plural mais alta como é o caso de Conselho Estadual de Recursos Hídricos, se o objetivo for a gestão dos recursos hídricos. Neste momento, o Comitê Gestor da Bacia já terá autonomia suficiente para caminhar de forma autônoma e o papel da ONG passa a ser igual ao dos diferentes segmentos representados no Comitê Gestor.

3 –ESTRATÉGIAS E INSTRUMENTOS DE ATUAÇÃO

3.1 – A Educação Ambiental

A missão do IBG quando vincula o comprometimento da sociedade com o desenvolvimento sustentável, a qualidade ambiental e a qualidade de vida da população, com a região hidrográfica drenante para a Baía de Guanabara como unidade de planejamento e gestão ambiental, o faz, em base estrita na Agenda 21, no sentido da Educação, orientando a sua ação para o conhecimento/consciência das populações das bacias hidrográficas contribuintes.

A Educação, concebida como pedagogia sócio-ambiental – pedagogia do meio ambiente, em sentido amplo -, será sempre Ambiental em sua concepção, cabendo-lhe a responsabilidade de inclusão desta dimensão em todas as suas ações e na formação de seus educadores.

O Centro de Educação Ambiental de Niterói

O IBG/CEAN resultou do patrocínio do então UNIBANCO Ecologia, em 2002, e de um convênio com a então Secretaria de Estado de Agricultura, Abastecimento, Pesca e Desenvolvimento do Interior – SEAAPI, que possibilitou a sua localização nas dependências do Jardim Botânico de Niterói. Outros patrocinadores como a ANFRA Construções e Incorporações, e a DESK Moveis Escolares se somaram aos dois primeiros, resultando no atual espaço, bem localizado, adequado e bem equipado para atividades educacionais voltadas para a proteção do meio ambiente. É, portanto, produto de um esforço conjunto da sociedade civil, do Governo e de empresas.

Durante alguns anos o Instituto Unibanco manteve uma da Rede de oito Centros de Educação Ambiental vários estados do Brasil. O IBG/CEAN era o único do Estado do Rio de Janeiro a participar da rede.

3.2 – A Informação

O IBG vem trabalhando na produção, adaptação e divulgação de informações objetivando a compreensão do sistema ambiental da Baía de Guanabara por parte do cidadão comum.

Além dos relatórios técnicos resultantes dos projetos, vem elaborando pequenos documentos em linguagem simples e bastante ilustrados para atingir ao público menos instruído. Utiliza-se com freqüência da linguagem áudio-visual. Como exemplos, temos:

APA DE GUAPI-MIRIM livreto e vídeo distribuídos nas escolas das bacias hidrográficas contribuintes;

MANGUE A LAMA VIVA – escrito em forma de verso e ilustrado na forma de literatura de cordel, com o mesmo objetivo;

NOSSOS RIOS – livreto descrevendo as principais bacias hidrográficas drenantes para a Baía de Guanabara e produzido para ser utilizado por professor es das escolas da área.

MANUAL DO NAVEGANTE AMBIENTALISTA – livreto destinado a velejadores.

LIXO: O QUE FAZER? - produzido no âmbito do Projeto CATAÇÃO e patrocinado pela Petrobras.

RIOS GUAPI-MACACU E CACERIBU – O QUE VOCÊ DEVE FAZER PARA AJUDAR A CUIDAR DELES – redigido como apoio às atividades do Projeto Aguadeira e distribuído nas escolas situadas nas bacias hidrográficas.

OLEIROS E OLARIAS – um livreto e um vídeo produtos do projeto patrocinado pelo Ministério da Cultura.

Desde 1997, mantém o CIGUA – Centro de Informação da Baía de Guanabara, iniciado com um pequeno recurso do FNMA – Fundo Nacional do Meio Ambiente, e mantido com a colaboração de estagiários, estudantes de biblioteconomia.

A biblioteca, situada na IBG/CEAN, tem hoje cerca de 4000 documentos catalogados, atende a interessados e pesquisadores de todos os níveis. Graças ao apoio da Fundação AVINA em 2005, o conteúdo da biblioteca encontra-se disponível na Internet através do Portal: www.portalbaiadeguanabara.org.br.

Três novas parcerias juntaram-se às já existentes:

Em 2003, a Associação Mico Leão Dourado repassou recursos do Fundo de Parcerias para Ecossistemas Críticos (CEPF) para a construção da exposição - permanente e itinerante-, “Nascentes da Guanabara, que mostra, através de painéis ricamente ilustrados e duas maquetes, a importância da floresta para a conservação da água. Já foi observada por mais de 300.000 pessoas.

A Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente, através do Projeto Sala Verde, do qual o CEAN/IBG passou a fazer parte, ajudando a melhorar o nível e a aumentar a quantidade das informações disponíveis na biblioteca. Desde 2008 o IBG está incluído também no Projeto Tela Verde.

3.3 - Mobilização da sociedade para a participação

A legislação ambiental brasileira instituiu legalmente a participação da sociedade civil no processo decisório sobre o uso dos recursos ambientais, a gestão de bacias hidrográficas e de Unidades de Conservação. Todavia, o compartilhamento da tomada de decisão na grande maioria das situações só ocorre formalmente.

O IBG trabalha com a premissa de que o empoderamento da sociedade civil só será possível a partir da sua mobilização através de um processo de educação ambiental. Objetiva-se, assim, o desenvolvimento do pensamento crítico sobre a gestão do meio ambiente e do espaço público e, em conseqüência, possibilita-se a emancipação daqueles segmentos sociais, tornando-os aptos a organizarem-se e a criar uma agenda comum para a melhoria das suas condições de vida.

Além disso, a experiência acumulada indica que os procedimentos necessários à consecução de tais propósitos deve ter como princípios a

abordagem sistêmica, a transdisciplinaridade, a interinstitucionalidade e a interatividade entre poder público e sociedade civil. E deve ter como bases a fundamentação técnico-científica dos estudos, a educação ambiental e a articulação com a mídia local.

E, por fim, o IBG defende que a construção deste sistema ambiental deve ser um papel exercido pelo Terceiro Setor, atuando como estimulador da organização da sociedade civil e, ao mesmo tempo, como mediador e elo entre as associações locais e o poder público em seus os diferentes âmbitos.

O IBG vem trabalhando no sentido da introdução da noção de bacia hidrográfica na rede de ensino embasado na premissa de que o processo de engajamento da população ocorre quando ela visualiza os limites da base territorial em que vive, compreende os processos interativos, identifica os atores que interferem nesses processos, bem como conhece a legislação e as instituições públicas competentes para atuar. A mídia local é outro importante instrumento de difusão da idéia de bacia hidrográfica enquanto um sistema ambiental, unidade complexa, que deve ser pensada em seu conjunto, independentemente das barreiras da administração municipal.

3.4 – Atuação em políticas públicas participativas

Ao mesmo tempo que busca formar um “pensamento crítico” junto aos diferentes segmentos da sociedade civil e demais técnicos da área de meio ambiente das Prefeituras municipais locais, o IBG atua junto ao poder público com o objetivo de dar efetividade às Políticas Nacionais e Estaduais, de Recursos Hídricos, de Unidades de Conservação e de Gerenciamento Costeiro. Neste sentido, o IBG põe em prática estratégias e desenvolve atividades com o objetivo de viabilizar o processo democrático de tomada de decisão sobre o uso e o gerenciamento dos recursos ambientais, especialmente os hídricos, através da articulação com as Prefeituras Municipais da RHBG, com a Federação de Indústrias do Estado do Rio de Janeiro, com os órgãos de meio ambiente federal e estadual e ainda com as redes de ONGs.

O IBG participa, como representante da sociedade civil, dos Conselhos Estadual de Recursos Hídricos e Gestor da Baía de Guanabara. Foi o elemento aglutinador da formação do Comitê das Bacias do Leste da Guanabara, que deu origem ao Comitê da Região Hidrográfica da Baía de Guanabara e dos Sistemas Lagunares de Marica e Jacarepaguá. O IBG tem participado, também, das iniciativas promovidas pelo Governo Federal como o Plano Nacional de Recursos Hídricos e na integração das Políticas Públicas de Gerenciamento Costeiro com a de Recursos Hídricos.

4 –PRINCIPAIS PROGRAMAS E PROJETOS

Em 1996 foram enviados ao FNMA – Fundo Nacional do Meio Ambiente três projetos, todos aprovados, que foram um marco na história

do IBG, fazendo com que alugasse a primeira sede e se estruturasse administrativa e financeiramente: o “Gente do Caceribu”, o “Passo a Passo conservando o espaço” e o “Centro de Informações da Baía de Guanabara”.

4.1 – Projeto Gente do Caceribu

Desenvolveu e aplicou uma metodologia do envolvimento da sociedade com as questões ambientais em uma bacia hidrográfica – a IBG/ Castro. O projeto mereceu destaque, em uma publicação comemorativa dos dez primeiros anos de existência do FNMA, entre os quase setecentos financiados no período.

No projeto “Gente do Caceribu” o monitoramento de qualidade ambiental foi desenvolvido por cerca de 60 jovens divididos em seis grupos residentes em diferentes pontos da bacia hidrográfica do Rio Caceribu. Usaram *kits* para análise de água e também foram anotados aspectos como incidência de chuvas, vegetação e erosão. Além de dinâmicas para promover a integração dos grupos, foram realizados três encontros entre as equipes para o conhecimento, em conjunto, de toda a bacia. Durante o processo, foram introduzidos noções de cartografia, de meio ambiente e informações sobre a bacia. Com base na observação dos problemas ambientais próximos à sua casa, à escola e no trajeto do lazer foi construído por eles um mapa de qualidade ambiental da bacia.

4.2 – Projeto “Passo a passo conservando o espaço”

Foram realizadas em 1997 diversas atividades de campo para envolver os estudantes das escolas públicas da bacia do rio Caceribu com a questão ambiental e em especial com a administração de bacias hidrográficas. Também os professores foram treinados como multiplicadores dos objetivos do Projeto.

Foi construída uma maquete que facilita a transmissão das noções de territorialidade e de integração do espaço da Bacia do Caceribu.

O sucesso dos trabalhos fez com que a Câmara Municipal de Tanguá concedesse ao IBG “Moção de Agradecimento e Aplausos” em dezembro de 1997.

4.3 – Programa Visitas orientadas ao Jardim Botânico de Niterói

O IBG considera que as caminhadas ecológicas são atividades que despertam curiosidades e prazer para grupos de idades e interesses diversos, podendo constituir um caminho para o ensino de noções de meio ambiente, ecologia, botânica e zoologia. Permitem ainda a informação e sensibilização através da educação ambiental, e que esta, deve ter uma abordagem participativa num processo contínuo de aprendizagem. Por isso, a atividade de visitas orientadas ao Jardim Botânico de Niterói visa despertar mudanças de atitude nos participantes, levantando novas maneiras de pensar a vida, resgatando valores humanos como solidariedade, ética, respeito pela vida, responsabilidade,

amizade, cidadania, altruísmo, alteridade, favorecendo uma participação responsável na tomada de decisões para a melhoria da qualidade do meio natural, social e cultural.

As atividades desenvolvidas atendem alunos da rede pública e particular, que são recebidos no IBG-Centro de Educação Ambiental de Niterói para uma visita, onde são desenvolvidas diversas atividades como palestras, seções de vídeos, visitas ao Jardim Botânico e suas dependências, jogos lúdicos, entre outras.

As visitas seguem um roteiro padrão, que é adaptado de acordo com as necessidades e limites de cada turma recebida:

- a) Apresentação do IBG e do CEAN;
- b) Apresentação de um vídeo sobre assunto previamente escolhido pelo professor;
- c) Discussão sobre o vídeo;
- d) Visita ao Jardim Botânico (trilha);
- e) Atividade lúdica em educação ambiental;
- f) Encerramento;
- g) Entrega de materiais informativos;
- h) Acompanhamento - a equipe do IBG-CEAN estará em contato com a escola e o professor visitante procurando saber se houve desdobramentos em sala de aula e estabelecendo parcerias para futuras atividades.

Este programa iniciou-se em 2004 e foi financiado durante alguns anos pelo Instituto Unibanco.

4.4 - Organização dos Catadores de materiais recicláveis na cidade do Rio de Janeiro

Realizado em 2007-2008 e financiado pela Petrobras, o projeto CatAÇÃO-RIO teve como principais desafios o fortalecimento e a consolidação de processos organizacionais dos catadores de materiais recicláveis nas comunidades das áreas abrangidas pela região que vai desde a bacia do Canal do Cunha até à do rio Irajá, incluindo a Ilha do Governador, visando à emancipação social e econômica dos catadores dessas áreas, de forma sustentável, bem como a implantação de Pólos de coleta seletiva, armazenamento e comercialização.

Tais iniciativas buscaram fomentar o processo de organização, de geração de trabalho e renda dos catadores disponibilizando os meios para gerar um salto de valor agregado na produção dos catadores organizados que atuam na cadeia produtiva dos resíduos sólidos nas comunidades assistidas, preparando-as para a aplicação do Decreto 5940 de 25/10/2006. Maior acesso à tecnologia de transporte, logística, qualificação profissional, diversificação da produção, estratégias de comercialização e a articulação de novas parcerias foram condições necessárias para o sucesso do Projeto. Foram formadas oito cooperativas de catadores.

No processo de qualificação foram trabalhados três temas que se interconectam: Formação Geral, Arte e Cultura e Geração de Renda. Além dos trabalhos para geração de renda, e paralelamente a estes, o público-alvo do Projeto recebeu formação nos eixos temáticos: Economia Solidária, Cidadania, Saúde Integral, Meio Ambiente e Arte e Cultura. Essa concepção visou à elevação e solidificação de sua auto-estima, à politização de suas atividades e pensamento e ao empoderamento e controle de seus próprios esforços, vida e destino.

4.5 - Projeto Jovem Jardineiro

Tem como objetivos iniciar jovens oriundos de comunidades carentes nas atividades de arboricultura e jardinagem. São também qualificados para o associativismo produtivo, além de realizarem atividades culturais visando uma formação cidadã. A AMPLA - empresa de distribuição de energia elétrica para a cidade – patrocinou duas turmas de 25 alunos, que também foram iniciados na prática de poda de árvores urbanas.

4.6 – Projeto Oleiros e Olarias

O projeto *Oleiros e Olarias: Tradição da Arte Cerâmica de Itaboraí*, foi realizado em 2008 no âmbito do Programa *Monumenta/Iphan* do Ministério da Cultura. Contou com a participação financeira da UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, do Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - Iphan e Ministério da Cultura - Minc, além do apoio do Instituto Estadual do Patrimônio Cultural do Estado do Rio de Janeiro - Inepac; das Secretarias de Planejamento e Coordenação, de Educação e Cultura de Itaboraí; da Sociedade dos Amigos da Cultura de Itaboraí – SACI e do Sindicato das Indústrias Cerâmicas - Sindicer/RJ – Delegacia de Itaboraí.

Teve como objetivo conhecer, destacar e valorizar a singularidade de uma tradição cultural da região – *o saber fazer cerâmica*. Os resultados alcançados demonstraram que o reconhecimento e a valorização desse ofício já reforçaram a identidade dos profissionais e está possibilitando ganhos culturais e sociais para a comunidade de oleiros de Itaboraí. Foram também levantadas as raízes da milenar tradição ceramista no território fluminense, através de narrativas sobre as culturas do barro praticadas pelas tribos pertencentes aos troncos lingüísticos Tupi e Macro-Jê que habitavam nosso solo antes da chegada dos europeus.

Foi feito um inventário e caracterizados os oleiros e olarias de Itaboraí com base nas informações colhidas entre os profissionais que participaram do projeto e publicados um livreto e um vídeo.

Este projeto foi finalista do Prêmio Rio Sócio Cultural em 2009.

4.7 – Projeto Aguadeira

Em 2007-2008 foi realizado em convênio com a UFF – Universidade Federal Fluminense, no âmbito do Programa Petrobras Ambiental, o Projeto Aguadeira “Desenvolver a gestão participativa através da educação

ambiental”, que repetiu alguns aspectos do Gente do Caceribu utilizando, para a análise de água, monitoramento biológico através da identificação de macroinvertebrados bentônico. Os trabalhos abrangeram 11 escolas, seus professores, 150 alunos e mais de 500 moradores das bacias dos rios Guapi-Macacu, que abastece as cidades do Leste da Guanabara, e do rio Caceribu.

Depois da identificação de unidades escolares próximas à trechos de interesse nos rios, promoveram-se atividades didáticas (22 cursos) visando à divulgação de conhecimentos gerais relacionados à água e específicos sobre a bacia hidrográfica em que a escola está inserida, assim como de métodos de monitoramento da água e do ambiente.

Em seguida foram realizadas atividades de campo visando observar a integração que os rios têm com as áreas de entorno, considerando o uso e ocupação do solo, características ambientais e especialmente as comunidades bentônicas, utilizados como indicadores para obter informações das conseqüências das ações do homem no ambiente.

A interpretação dos indicadores naturais foi a função que os 400 alunos e 60 professores participantes do AGUADEIRA se encarregaram de difundir em sua comunidade estimada em mais de 2000 pessoas, reunida em eventos festivos realizados em cada município. A ocasião dos eventos serviu também para a troca de informações e comparação entre os resultados observados em cada ponto do rio.

O monitoramento da quantidade de água foi realizado a partir da instalação, nas escolas, de pluviômetros rudimentares construídos com garrafas PET, em conjunto com os professores e alunos.

4.8 - Projeto Faraó

O Projeto Faraó está em desenvolvimento pelo IBG desde abril de 2009 na microbacia do Rio Faraó (afluente do Rio Macacu) onde moram cerca de 400 famílias. É patrocinado pelo Serviço Brasileiro de Apoio a Micro e Pequenas Empresas - SEBRAE , e tem as parceria do Instituto Vital Brazil - IVB, da Associação de Lavradores e Amigos do Faraó, ALAF, Associação de Preservação de Rios e Serras do Vale do Rio Macacu - Prisma e da Rádio Cultura FM de Cachoeiras de Macacu.

Constam do Projeto Faraó, além da produção artesanal com fibras da bananeira: ensinamentos acerca da coleta e do tratamento de sementes; formação de viveiros e comercialização de mudas de espécies da Mata Atlântica; conhecimento e aprendizagem de que os animais peçonhentos, em especial as serpentes - ainda vítimas da cultura do extermínio -, precisam ser preservados diante da importância que representam para o equilíbrio ecológico e a pesquisa científica.

4.9 - Projeto Arsenal do Bem

O Arsenal do Bem objetiva contribuir para a formação de jovens matriculados no último ano do ensino médio do Colégio Estadual

Professora Dalila de Oliveira Costa, no bairro do Arsenal, em São Gonçalo, desenvolvendo atividades de natureza sócio-ambiental, educativa e de capacitação profissional, estas através do SENAI/RJ. Oferece também oficinas para a comunidade local com o propósito de criar condições de geração de renda e empregabilidade, incentivando o empreendedorismo, a auto-sustentabilidade e melhor qualidade de vida.

O Projeto Arsenal do Bem é patrocinado pelo Fundo para o Desenvolvimento Social Firjan/IAF - Interamerican Foundation e pelos Laboratórios B.Braun que são vizinhos da escola, em São Gonçalo, RJ.

4.10 – Projeto H2Orla Marinha

Com o apoio da Fundação AVINA, das empresas Hultec, Docol e Tigre e as parcerias da ONG Água e Cidade e da empresa Águas de Niterói, o IBG realizou o Projeto H2Orla Marinha, voltado para capacitar professores e alunos para o uso sustentável da água e transformá-los em agentes multiplicadores nas escolas e na comunidade da região.

O Projeto tem seu foco nas bacias hidrográficas da orla oceânica do município de Niterói, Estado do Rio de Janeiro. Procura integrar, em um espaço físico urbano, a metodologia de mobilização para o consumo consciente da água, já consolidada pela ONG Água e Cidade, com as informações sobre o sistema hidrográfico local assim como sobre a origem e qualidade da água de abastecimento.

Além do material didático fornecido pela ONG “Água e Cidade”, o IBG produziu um documento “A água na Região Oceânica de Niterói” que foi distribuído para os professores e alunos participantes.

6 – O HOJE E O AMANHÃ

Dezessete anos após a sua constituição, os desafios do IBG continuam. O grupo de associados cresceu e milhares de pessoas foram envolvidas querendo participar da sua missão. O Portal da Baía de Guanabara na internet tem uma média de nove mil acessos mensais.

Esses números, entretanto, são muito menores do que os desejados e necessários para comprometer com o desenvolvimento sustentável da Baía de Guanabara uma população de nove milhões de habitantes dos 16 municípios do seu entorno.

Antes dependente unicamente de recursos de origem governamental para cumprir os seus objetivos, o IBG aprendeu a fazer parcerias com empresas privadas e hoje já se orgulha de ter algumas duradouras. Mas há muito mais empresários a conquistar.

A Baía de Guanabara começa a dar sinais de melhora em alguns aspectos – as praias do litoral de Niterói, por exemplo, já apresentam índices de qualidade das águas que permitem o banho seguro na maior parte do tempo. Em algumas enseadas já é visível a presença de animais aquáticos que haviam desaparecido.

Mas há muito ainda o que fazer:

Difundir o conceito da Baía de Guanabara como um estuário e, portanto, receptor dos despejos trazidos por todos os seus rios contribuintes, é prioritário. Ao contrário do que ainda hoje se ensina na escola, os portugueses acertaram quando a chamaram de Rio.

Usar a imagem da Baía de Guanabara como um espelho que reflete as condições das bacias hidrográficas dos rios que a ela chegam é uma estratégia que continuará a ser usada para envolver a sociedade e conclamar as empresas a dividir com o governo os cuidados com a água, que é um bem público, responsabilidade de todos e deve se constituir preocupação de cada cidadão.

7 –REFERÊNCIAS

CASTRO, D.M.M., 1995: Gestão Ambiental de Bacia Hidrográfica - A Experiência da Região dos Lagos -RJ- Revista de Administração Pública- RAP, Rio de Janeiro V.29, Nº 4, P.154-181, Fundação Getúlio Vargas, out/dez.

_____ 2003: Procedimentos para a prática da gestão ambiental enquanto realização da agenda 21 local. Paper apresentado no Colóquio Internacional de Desenvolvimento Local. Universidade Don Bosco, Mato Grosso do Sul, 14 p.

CASTRO, D.M.M., NEGREIROS, DH., 2005: A Preparação da Sociedade para a participação na proteção do ambiente – Marco conceitual e experiência do Instituto Baía de Guanabara. Paper apresentado no Congresso da Nova Cultura da Água. Fortaleza, Ceará.

FLEURY, S., 1997: Reforma Administrativa: uma Visão Crítica in: Governo e Administração Pública – Apostila do Curso de Pós Graduação de Administração Pública, Fundação Getúlio Vargas.

INSTITUTO BAÍA DE GUANABARA. Diagnóstico Ambiental da Bacia do Caceribu. Relatório do Projeto “Gente do Caceribu”, Rio de Janeiro, 1997

INSTITUTO BAÍA DE GUANABARA. Plano de Manejo da APA de Guapi-Mirim. Relatório final, Rio de Janeiro, 2001

INSTITUTO BAÍA DE GUANABARA Formação do Conselho Gestor da APA do Engenho Pequeno. Relatório Final. Rio de Janeiro, 2002.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO

Deise Keller Cavalcante

Palavras-chave: Educação Ambiental; Políticas Públicas; Projeto Político Pedagógico; Gestão Educacional.

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro - SEEDUC em consonância com as orientações previstas nos marcos legais que orientaram a Educação Ambiental no âmbito do Brasil e no âmbito do Estado do Rio de Janeiro institucionalizou a Educação Ambiental no campo educacional político e pedagógico ao criar em Junho de 2008 a Coordenação Estadual de Educação Ambiental - CEEA; atendendo assim:

A Constituição Federal - CF, de 1988, que reconhece o direito constitucional de todos os cidadãos brasileiros à Educação Ambiental e atribui ao Estado o dever de *“promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”* (art. 225, §1º, inciso VI).

A Lei nº. 9.394, de 20/12/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, a referência é feita no artigo 36, § 1º, que orienta que os currículos da Educação Básica, Ensino Fundamental e Ensino Médio *“devem abranger, obrigatoriamente, (...) o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”*.

A Lei nº. 9.795, de 27/04/99, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, que veio reforçar e qualificar o direito de todos à Educação Ambiental, indicando seus princípios e objetivos, os atores e instâncias responsáveis por sua implementação no âmbito formal e não-formal, e as suas principais linhas de ação.

A Lei nº. 10.172, de 09/01/01, que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE, que orienta que a Educação Ambiental deve ser implementada na Educação Básica, Ensino Fundamental e Médio, desta forma o PNE estabelece que a abordagem da Educação Ambiental aconteça em todos os níveis e modalidades de ensino.

O Decreto nº. 4.281, de 25/06/02, que Regulamenta a Lei nº. 9.795/99, além de detalhar as competências, atribuições e mecanismos definidos para a Política Nacional de Educação Ambiental, cria o Órgão Gestor; responsável pela coordenação da PNEA, constituído pela Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA), e pela Coordenação-Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação (CGEA/MEC).

No âmbito do Estado do Rio de Janeiro, o artigo 7º da Lei nº 3.325 de 17/12/99, afirma que *“A Política Estadual de Educação Ambiental do Rio*

de Janeiro engloba o conjunto de iniciativas voltadas para a formação de cidadãos e comunidades capazes de tornar compreensíveis a problemática ambiental e de promover uma atuação responsável para a solução dos problemas ambientais.”

Considerando a importância de refletir com a sociedade sobre ações que promovam a sustentabilidade socioambiental diante dos desafios do enfrentamento das mudanças ambientais globais; a Coordenação Estadual de Educação Ambiental – CEEA propõe ações educacionais e socioambientais em nossa rede de ensino no âmbito formal e não-formal, que proporcionem o fortalecimento do diálogo permanente entre a unidade escolar, os estudantes e a comunidade, objetivando vivenciar uma educação crítica, plural, democrática, inclusiva e solidária.

Linhas de Ação, Objetivos e Ações Estruturantes da CEEA/ SEEDUC

I - Educação Ambiental no ensino formal

·Capacitar o sistema educacional para Educação Ambiental formal, em seus diversos níveis e modalidades de ensino, visando à formação de valores ético-ambientais, a adoção de atitudes e a socialização do conhecimento, sendo a Educação Ambiental o tema trans, multi e interdisciplinar.

·Construir uma proposta de Educação Ambiental emancipatória, plural, inclusiva, solidária e comprometida com o exercício da cidadania.

II - Educação Ambiental no processo de gestão ambiental

·Construir valores socioambientais, conhecimentos transversais, participação responsável e eficaz na solução dos problemas socioambientais e na gestão da qualidade do ambiente.

III - Articulação e integração das comunidades escolares em favor da Educação Ambiental

·Compreender as interdependências econômicas, políticas, sociais, culturais e ecológicas do mundo atual, em que as decisões e comportamentos das diversas Instituições, Estados ou Nação têm conseqüências de alcance internacional, sendo necessário desenvolver um espírito de solidariedade e uma atitude responsável. “Pensar global e agir local, e Pensar local para agir global”.

IV – Articulação intra e interinstitucional

·Buscar a articulação dos diversos setores de órgãos públicos, privados e organizações não governamentais para que envidem recursos humanos, financeiros e outros na implementação de projetos socioambientais que possam se transformar em ações concretas no combate à desigualdade humana e exploração indiscriminada dos recursos naturais.

·A Coordenação Estadual de Educação Ambiental é representante da SEEDUC para as questões socioambientais no estado do Rio de Janeiro. Nesse sentido, possui assento nos seguintes fóruns e conselhos deliberativos:

CONEMA – Conselho Estadual de Meio Ambiente;

GIEA – Grupo Interinstitucional de Educação Ambiental;

COE/CNIJMA – Comissão Organizadora Estadual para realização da Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente;

COE/CNSA – Comissão Organizadora Estadual para realização da 1ª Conferência Nacional de Saúde Ambiental;

Comissão Estadual para realização da Campanha Rio Paisagem Cultural;

COREM – Comitê Gestor da Microbacia;

CAE/RJ – Comitê de Articulação Estadual do Programa Territórios da Cidadania;

PUC- Projeto Baía Nossa de Guanabara.

V – Ações estruturantes

·Promover a construção de escolas sustentáveis, de baixa emissão de carbono, em todas as dimensões – edificações, currículo, gestão;

·Estimular a criação e fortalecimento de **COM-VIDA** – Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas escolas, garantindo a participação da juventude e da comunidade escolar nos projetos político-pedagógicos que contemplem a educação ambiental e a sustentabilidade;

·Promover a oferta do ensino médio, articulada ou integrada à

formação técnico-profissional, nas áreas agroflorestal, agroecológica, de gestão e sustentabilidade ambiental;

- Ampliar a oferta de educação ambiental nas políticas de valorização e formação inicial e continuada dos profissionais da educação;

- Promover, nos estabelecimentos públicos e privados de educação básica, uma educação ambiental de caráter crítico e emancipatório, com vistas à formação de sociedades com sustentabilidade ambiental, social, política, econômica;

- Estimular a compra direta da merenda das escolas públicas com o agricultor familiar e as organizações familiares produtoras de alimentos orgânicos e agroecológicos, utilizando recursos federais, estaduais e municipais, bem como a implementação de hortas e agroflorestas nas escolas;

- Inserir uma concepção de sociedades sustentáveis de forma articulada com a política e a orientação nacionais que vêm sendo apontadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e suas diretrizes e, no caso específico dos povos do campo, pela Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (Decreto 6.040/07).

Baseado nos pressupostos descritos, a CEEA compreende que os programas, projetos e ações em Educação Ambiental desenvolvidos pela SEEDUC, qualquer que seja o campo educativo, devem se pautar na concepção mais ampla da educação, que é fazer emergir vivências do processo de conhecimento e aprendizagem. Consideramos que aprender não é simplesmente a aquisição dos conhecimentos supostamente já prontos e disponíveis para o ensino, concebido como simples transmissão, mas o compromisso com a qualidade pedagógica e a imersão no conhecimento social, econômico, político e cultural dos povos, que são saberes que devem imprescindivelmente caminhar juntos quando se fala em educação e, por conseguinte, isso não pode ser diferente para a Educação Ambiental.

IDENTIDADES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DESCOBRIMOS QUE SOMOS DIFERENTES. SABEREMOS CONVIVER COM ISSO?

Philippe Pomier Layrargues

Introdução

A proposta inicial para o debate sobre o papel das redes de Educação Ambiental frente às identidades da Educação Ambiental estava centrada na argumentação da necessidade de efetuarmos uma cruzada pela problematização do significado de “Meio Ambiente” e “Questão Ambiental”. Isso porque estes termos estão sendo tratados pelo senso-comum cada vez mais apenas como problemas unicamente de esgotamento de recursos naturais na entrada e de resíduos e poluição na saída do metabolismo industrial, com o risco dessa concepção se tornar majoritária inclusive entre os educadores ambientais. A tônica da preocupação manifestada no senso-comum está tão somente na manutenção das condições e das fontes de abastecimento e acumulação do Capital, seja economizando recursos e energia ou controlando a poluição, o que importa pensar é a regulação do equilíbrio entre escassez e abundância do metabolismo industrial (apenas por meio do mercado), através da Ecoeficiência.

Essa perspectiva, que parece ser cada vez mais hegemônica no discurso midiático, responde essencialmente à ideologia da Modernização Ecológica. E essa adesão ideológica não é gratuita, porque se contrapõe à perspectiva ideológica da Justiça Ambiental, que concebe “Meio Ambiente” e “Questão Ambiental” como conceitos preenchidos por conteúdos sócio-culturais, e não apenas como uma coleção de recursos naturais a se levar em consideração.

A questão é que a perspectiva ideológica da Modernização Ecológica conta uma meia verdade, uma verdade incompleta, porque não diz que o modelo que sustenta o atual sistema de produção opera o acesso e uso aos bens naturais pelo Capital comprometendo grupos sociais que são dependentes de recursos ambientais e/ou economicamente desfavorecidos e politicamente enfraquecidos. O resultado é que este modelo que acentua a desigualdade social, aqui expressada pela desigualdade ambiental, mantém a invisibilidade da desigualdade aos olhos do ambientalismo, e uma longa distância da incorporação dos preceitos da Justiça Ambiental nas políticas ambientais.

Justifica-se a urgência e relevância desse debate, porque hoje a América Latina apresenta uma importância geopolítica única, e o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) é a prova irrefutável disso: este é o único continente no planeta que atualmente possui ao mesmo tempo todas as condições de acumulação primária do Capital: terras abundantes e baratas, solos férteis, alta biodiversidade, água em

quantidade e qualidade, petróleo e potencial hidroelétrico. Condições essas que o Capital agro-industrial manifesta sua ganância no melhor estilo predatório e incivilizado, tratando a legislação ambiental como um entrave a ser superado, o que de fato ocorre por meio de sua representação legislativa.

Contudo, recentes debates ocorridos na lista de discussão da REBEA, que são recorrentes ao período da transição entre a 1ª e 2ª gestão pública no Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA) no governo Lula, provocaram a reformulação da proposta original deste debate: afinal, vivemos questões internas exatamente sobre as identidades no campo da Educação Ambiental que não podem mais ser adiadas e precisam ser enfrentadas com honestidade.

A REBEA como palco de embates políticos

A REBEA é uma rede que desde o início esteve muito próxima ou mesmo articulada ao Estado, seja exercendo o controle social, seja participando da implementação de ações federais.

O fato que merece a nossa reflexão, é que nesta relação de proximidade e atenção ao governo federal que a REBEA mantém durante o governo Lula, os dois processos de transição na direção da Educação Ambiental que ocorreram no MMA foram emblemáticos de uma situação que precisa ser analisada no contexto do papel a desempenhar pelas redes de Educação Ambiental: se percebe que ocorreram enfrentamentos políticos em disputa pela ocupação do poder político propriamente dito no governo federal, e também do poder simbólico dentro da própria REBEA para buscar discursivamente legitimidade política. É natural haver divergências e enfrentamentos políticos numa democracia, mas os embates que ocorreram na REBEA se configuraram como verdadeiras “brigas de torcida”, cujos ânimos de muitos enredados estavam exaltados, com ataques explícitos ou velados, críticas levianas e muitas vezes, infundadas. Mas principalmente, esses enfrentamentos políticos apresentaram um tom personalista e messiânico para a manutenção ou não de uma determinada figura no poder, muito mais por sua capacidade operativa e poder de combatividade do que propriamente pelas idéias e projetos políticos representados.

Aqui se configura uma questão importante para ser refletida, porque ficou muito claro que o anúncio das diferenças entre as torcidas estava mais no desempenho administrativo, na *performance* da condução de um trabalho do que propriamente nas idéias que inspiram a elaboração e execução deste trabalho. Parece que a condução política da Educação Ambiental nacional ficou reduzida à sua capacidade gerencial, buscando-se comparações de quem seria mais eficiente, criativo(a), produtivo(a), inteligente, carismático(a); e não os projetos societários que representa para o país, para a questão ambiental.

Isso é muito curioso, porque além de sabermos hoje (pelo menos para quem já pertence nuclearmente ao campo da Educação Ambiental) que desde meados dos anos 90 já não era mais possível rotular a Educação Ambiental no singular, porque estava cada vez mais claro que existem distintas correntes político-pedagógicas, ou seja, existem diferentes formas de se conceber e implementar processos educativos voltados à realidade ambiental; é possível distinguir razoavelmente bem quais foram as macro-intencionalidades político-pedagógicas dos dois primeiros gestores do DEA/MMA no governo Lula. Curiosamente, não foi esse o foco dos debates, ou seja, debater quais projetos societários e quais estratégias educativo-ambientais guiaram os gestores que ocuparam cargos de direção no DEA/MMA, ou que os educadores ambientais articulados na REBEA desejam construir por meio de uma política nacional de Educação Ambiental – distinguindo isso do perfil pessoal dos protagonistas que ocuparam os cargos de direção no governo central. Isso foi uma **não** questão na REBEA, uma gritante contradição para uma rede que sempre esteve acompanhando o poder executivo federal.

Ao invés de se debater os fundamentos das políticas públicas nacionais de Educação Ambiental a partir das múltiplas opções identitárias existentes, o que ocorreu foi um violento processo de desqualificação do Outro, que inclusive se reverberou para fora da REBEA, em blogs de Educação Ambiental por exemplo. Afinal, tratamos a diferença da pior forma possível: no papel, tínhamos como certo que a diversidade da Educação Ambiental brasileira era uma coisa bonita, mas na prática, na primeira oportunidade de se visualizar os diferentes matizes dessa Educação Ambiental, essa beleza desapareceu e se mostrou em toda sua feiúra. Parece que finalmente descobrimos que somos diferentes, e essa diferença definitivamente não se mostrou bonita, desfazendo o encantamento idealizado que tínhamos. Estamos num momento histórico de grande significado, de verdadeira descoberta de que a Educação Ambiental é plural, sinalizando o início de um amadurecimento que demonstra haver limites para a hegemonização de um pensamento no campo da Educação Ambiental. Qualquer tentativa de absolutização provavelmente encontrará resistências dissidentes.

Mas o pior de tudo que se pôde constatar nos debates na REBEA é que muitas das acusações feitas em nome de uma avaliação de eficácia na gestão pública, desconsideram as características da cultura política brasileira, como os clássicos processos de descontinuidade política, a lentidão da máquina burocrática, a dificuldade ou impossibilidade de se realizar o planejado sem o apoio político das instâncias hierárquicas superiores, a autoritária opressão simbólica sobre aqueles que pensam diferente do pensamento do núcleo do poder. Tais características culturais foram apontadas como defeitos individuais de um dos gestores, como se fosse possível encontrar tais elementos apenas numa das gestões e não estivesse presente na lógica do Estado brasileiro.

Dois papéis estratégicos para as Redes de Educação Ambiental

Dito isso, fica aqui a reflexão sobre o atual papel das redes de Educação Ambiental no contexto das identidades da Educação Ambiental: **primeiro**, um franco e aberto debate sobre as tendências político-pedagógicas e seus respectivos projetos societários que queremos para o país por meio das formas de execução de uma política e um programa nacional de Educação Ambiental, que inclusive pode se constituir como uma plataforma de controle social sobre a gestão pública nacional da Educação Ambiental; e **segundo**, um debate à luz dos recentes aprendizados sobre a cultura política brasileira, que parece ser também indispensável para não sermos levianos com a comunidade de educadores ambientais da rede que se tornam leitores de mensagens repletas de entrelinhas agressivas e muitas vezes sem condições de perceber esses significados implícitos, simplesmente por não estarem envolvidos nos termos do embate político que a REBEA vêm abrigoando.

A questão é que, sabendo que existem intencionalidades político-pedagógicas na Educação Ambiental que são **diferentes**, não é mais possível afirmar que uma é **estruturante** e a outra não, que uma é melhor do que a outra, ou pior, que um(a) diretor(a) é mais produtivo(a), carismático(a) e iluminado(a) do que o(a) outro(a). Até pode ser que de fato um(a) determinado(a) gestor(a) público(a) e sua equipe tenham uma maior capacidade administrativa (o que também depende muito das condições administrativas e políticas existentes naquela conjuntura), mas a questão que devemos ter claro entre nós é sobre o que queremos como política pública para a Educação Ambiental no Brasil.

E mais do que isso, provavelmente daqui pra frente, teremos simplesmente que aprender e saber *respeitar e conviver com as diferenças*. Diferenças da diversidade político-pedagógica da Educação Ambiental e de seus respectivos projetos societários, porque mesmo apesar de se pretender construir uma hegemonia no pensamento no campo da Educação Ambiental, o fato é que a gestão pública do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental poderá ser realizada alternando-se por diferentes perspectivas político-pedagógicas ao longo do tempo, e essas diferenças podem se expressar inclusive dentro do próprio Órgão Gestor, se por exemplo o(a) responsável pela gestão no DEA/MMA fundamentar-se em princípios político-pedagógicos diferentes do que sustenta o(a) responsável pela gestão na CGEA/MEC. E claro que essa lógica se replica para os governos estaduais e municipais com suas respectivas políticas estaduais e locais de Educação Ambiental, envolvendo dessa forma as redes estaduais e temáticas de Educação Ambiental articuladas ou não em torno da REBEA.

Evidentemente que conviver com e respeitar os diferentes projetos societários por meio dos quais as tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental se materializam, não significa que devamos passar a ser politicamente apáticos ou ideologicamente neutros, abandonando as

utopias da construção da Educação Ambiental que queremos individual ou coletivamente; isso significa que se a lógica da sabotagem ou desqualificação do outro permanecer no campo da Educação Ambiental, tendo ainda a REBEA como caixa de ressonância dessa desqualificação, dificilmente somaremos forças para viabilizar um enfrentamento potencial ao anti-ecologismo ou mesmo uma plataforma de construção de valores sustentabilistas.

No limite, parece que as nossas diferenças internas na Educação Ambiental, por maiores que possam parecer, são bem menores do que nossas diferenças com o Capital agro-industrial que se mostra absolutamente predatório e irresponsável, pronto para espoliar os bens ambientais latino-americanos, como dizia Eduardo Galeano com as veias abertas da América Latina. E provavelmente não chegaremos a lugar nenhum se não formos capazes de nos respeitar, mesmo que com políticas de alianças estratégicas para fazer face a essa “imPACtante” realidade.

NOMES E ENDEREÇOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL⁴

Isabel Cristina de Moura Carvalho

“Para ensinar bem um autor, é preciso habitá-lo! A seguir, a vida obriga a morar em várias casas. E não saio de uma dessas casas a não ser por uma espécie de violência. De repente, há uma passagem brusca de uma a outra. Mas um problema permanece: todas as filosofias podem ser verdadeiras ao mesmo tempo?” [Paul Ricoeur em entrevista ao Caderno Mais! FSP, 29/02/2004]

Introdução

Os que convivem com a educação ambiental (EA) podem constatar a surpreendente diversidade sob o guarda chuva desta denominação. Um olhar um pouco mais detido ³/₄ seja por parte daqueles que estão aí há muito tempo, dos recém chegados ou dos que estão de passagem pela área ³/₄ observará as inúmeras possibilidades que se abrem sob a *esperança* de Pandora, como Santos & Sato (2001) apropriadamente denominaram o estado do debate em educação ambiental. Contudo, o mapa das educações ambientais não é autoevidente, tampouco transparente para quem envereda pela multiplicidade das trilhas conceituais, práticas e metodológicas que aí se ramificam. Não raras vezes é difícil posicionar-se pelas sendas dos nomes que buscam categorizar, qualificar, adjetivar a educação ambiental e aí encontrar um lugar para habitar ³/₄ como na metáfora usada por Ricoeur. Ou ainda, com La Rosa, considerando a força das palavras e os efeitos de subjetivação do ato de nomear, poderíamos dizer que, entre as múltiplas denominações da EA, permanece a busca por uma palavra-lugar para dizer-habitar esta educação.

1. Uma educação ambiental para chamar de “sua”?

Mas antes que se insinue a expectativa de chegar à terra prometida da EA poderíamos, desde já, desalojar essa promessa perguntando: existiria uma EA para chamar de “sua”? um tesouro no final do arco-íris para os que alcançarem virtuosamente o coração desta diversidade?

A pergunta de Paul Ricoeur para as várias filosofias destacada na epígrafe deste texto pode ser reposta aqui para o dilema do educador que está diante da multiplicidade das educações ambientais. Habitar

.....

4-Artigo originalmente publicado no Livro Identidades da Educação Ambiental, organizado por Philippe Layrargues pelo MMA em 2004 e que subsidiou a fala na mesa “Identidades da Educação Ambiental” no VI Fórum de EA em julho de 2009, no Rio de Janeiro.

uma filosofia, um autor, ou neste caso, uma orientação em EA, oferece a permanência acolhedora que transforma o mundo em um lugar conhecido e amistoso. Mas a pergunta ética fundamental que está no fundo de toda escolha deste tipo, diz respeito a alteridade. Esta pergunta permanece, mesmo depois da legítima tomada de posição pelos lugares que queremos habitar. A pergunta que permanece e, ao permanecer mantém a abertura necessária que não permite a inércia e a acomodação da província, diz respeito ao que dizer dos outros lugares, das outras educações ambientais? Como fundamentar nossas escolhas? Como conviver com as outras escolhas, as escolhas dos outros? Afinal, como conviver com o Outro, a outridade irredutível da diferença que, particularmente no campo ambiental, se coloca tanto no encontro com os outros humanos quanto no encontro com a natureza enquanto Outro⁵?

O melhor enfrentamento da babel das múltiplas educações ambientais passa, do nosso ponto de vista, pela abertura de um espaço que contemple o diálogo entre as diferentes abordagens. Para que este diálogo se dê, é condição fundamental a explicitação dos pressupostos de cada uma das diferentes posições. Para este intento, contribuiremos neste trabalho com a discussão de alguns dos fundamentos do que se poderia chamar de EA crítica, sem com isso sugerir a possível cristalização de uma única EA. Desde uma visão sócio-histórica, reconhecedora do contexto plural das educações ambientais, a proposição de uma EA crítica, tal como a entendemos, não tem a pretensão de solucionar a babel das educações ambientais. Mesmo porque não acreditamos que seja possível a traduzir ou reduzir as múltiplas orientações numa única educação ambiental: uma espécie de esperanto ou pensamento único ambiental. A aposta que vale a pena fazer, neste caso, é a explicitação das diferenças de modo a contribuir para o aumento da legibilidade e conseqüentemente, formulação e assunção de práticas de EA mais conseqüentes com suas premissas, melhorando as condições do encontro, do intercâmbio e do debate neste campo educativo.

2. As educações ambientais: permanências e derivas

Como sabemos, as práticas agrupadas sob o conceito de educação ambiental têm sido categorizadas de muitas maneiras: educação ambiental popular, crítica, política, comunitária, formal, não formal, para o desenvolvimento sustentável, conservacionista, socioambiental, ao ar livre, para solução de problemas, entre tantas outras⁶.

.....

5-Não é objetivo deste artigo abordar o tema da *outridade* da natureza, contudo, sobre este importante debate recomendamos o trabalho de Mauro Grün (2002 e 2003)

6-Sorrentino (2002), Sauv  (2003), Gaudiano (2001 e 2002) entre outros tem se dedicado

O próprio conceito de educação ambiental já é, ele mesmo, efeito de uma adjetivação. Trata-se do atributo “ambiental” aplicado ao substantivo “educação”. Poderíamos nos perguntar porque tantos adjetivos? O que significa o fato de haver uma tipologia tão variada quando se fala em educação ambiental? O que isto sinaliza sobre o tipo de produção teórico-conceitual nesta área? Que projetos pedagógicos e concepções de mundo guardam cada um destes atributos?

É interessante pensar sobre o que estas diferentes ênfases educativas estão demarcando em termos de modos de endereçamento da educação e da educação ambiental. A idéia de *endereçamento* provém dos estudos de cinema e já foi aplicada à educação por Ellsworth (2001). Este conceito pode ser útil para destacar como se constitui e a quem se dirige, se *endereça*, cada uma destas educações. Nesta idéia de endereçamento estão compreendidos a produção de cada uma destas EAs como artefatos que são construídos dentro de uma dinâmica de forças sociais e culturais, poderes e contra-poderes, num círculo de interlocução, onde o destinatário também constitui o artefato que a ele é endereçado.

3. Pensando as atribuições como endereçamentos: o projeto educativo ambiental crítico

Podemos pensar esses atributos da educação como marcas, desejos socialmente compartilhados - portanto, não apenas individuais - que determinados sujeitos sociais querem inscrever na ação educativa, qualificando-a dentro de um certo universo de crenças e valores, endereçando a educação. Tais marcas inscrevem algo que não estava desde sempre aí, na educação tomada no seu sentido mais genérico. Deixam aparecer algo novo, uma diferença, uma nova maneira de dizer, interpretar e validar um fazer educativo que não estava dado na grande narrativa da educação. Trata-se assim de destacar uma dimensão, ênfase ou qualidade que, embora possa ser pertinente aos princípios gerais da educação, permanecia subsumida, diluída, invisibilizada, ou mesmo negada por outras narrativas ou versões predominantes.

Neste sentido, a primeira marca é a que funda a EA. Trata-se do *ambiental* da educação ambiental. A segunda é aquela que confere o atributo *crítico* qualificando a educação ambiental como educação ambiental crítica. A seguir, discutiremos brevemente cada um destes movimentos que constitui diferença e, portanto, institui modos de compreender e fazer educação desde a perspectiva ambiental.

a problematizar as diferenças que marcam a arena da educação ambiental, segundo várias tipologias.

3.1. A marca fundadora: o ambiental da educação ambiental

Sobre a primeira atribuição, como já tratamos em outro artigo (Carvalho, 2002) o adjetivo *ambiental* foi ganhando valor *substantivo* no caso da EA, imprimindo uma qualidade que não pode ser facilmente descartada sem prejuízo da identidade do que hoje reconhecemos como educação ambiental. Contudo, de tempos em tempos vemos retornar os argumentos contrários a denominação de educação ambiental enquanto um tipo de educação. Trata-se do velho argumento de que “toda educação é ambiental, assim, toda educação ambiental é simplesmente, educação”. Este tipo de argumento parece apenas jogar água fria no que ao longo dos anos tem-se tentado construir como uma especificidade da prática educativa ambientalmente orientada para diluí-la no marco geral da educação. O argumento contra a especificidade do ambiental retorna o foco para a grande narrativa da educação que, ao longo dos séculos, recalçou em nome de uma razão esclarecida e de um ser humano genérico várias dimensões singulares da experiência humana como os diferentes saberes que hoje se quer resgatar sob uma nova epistemologia do saber ambiental.

Como se sabe, a educação constitui uma arena, um espaço social que abriga uma diversidade de práticas de formação de sujeitos. A afirmação dessa diversidade é produto da história social do campo educativo, onde concorrem diferentes atores, forças e projetos na disputa pelos sentidos da ação educativa. Por isto, por mais que se argumente que a idéia de educação inclui a educação ambiental, dificilmente se poderá reduzir toda a diversidade dos projetos educativos a uma só idéia geral e abstrata de educação. O que se arrisca apagar sob a égide de uma educação ideal desde sempre ambiental são as reivindicações de inclusão da questão ambiental, enquanto aspiração legítima, sócio-historicamente situada, que sinaliza para o reconhecimento da importância de uma educação ambiental na formação dos sujeitos contemporâneos.

3.2. O posicionamento crítico da educação ambiental

Uma vez legitimada a esfera da educação ambiental, emerge uma nova exigência de escolha ético-política. Afinal, a definição da educação como ambiental é um primeiro passo importante mas também insuficiente se queremos avançar na construção de uma práxis, uma prática pensada que fundamenta os projetos e os põe em ação. É possível denominar como educação ambiental práticas muito diferentes do ponto de vista de seu posicionamento político-pedagógico. Assim, torna-se necessário situar o ambiente conceitual e político onde a EA pode buscar sua fundamentação enquanto projeto educativo que pretende transformar a sociedade.

Um dos bons encontros, promotores de *potencia de ação*, como se poderia dizer com Espinoza, é o encontro da EA com o pensamento

crítico dentro do campo educativo⁷. A educação crítica tem suas raízes nos ideais democráticos e emancipatórios do pensamento crítico aplicado à educação. No Brasil, esses ideais foram constitutivos da educação popular que rompe com uma visão de educação tecnicista, difusora e repassadora de conhecimentos, convocando a educação a assumir a mediação na construção social de conhecimentos implicados na vida dos sujeitos. Paulo Freire, uma das referências fundadoras do pensamento crítico na educação brasileira insiste, em toda a sua obra, na defesa da educação como formação de sujeitos sociais emancipados, isto é, autores de sua própria história. As metodologias de alfabetização baseadas em temas e palavras geradoras, por exemplo, buscam religar o conhecimento do mundo à vida dos educandos para torná-los leitores críticos do seu mundo.

Inspirada nestas idéias-força que posicionam a educação imersa na vida, na história e nas questões urgentes de nosso tempo, a EA acrescenta uma especificidade: compreender as relações sociedade-natureza e intervir sobre os problemas e conflitos ambientais. Neste sentido, o projeto político-pedagógico de uma EA crítica seria o de contribuir para uma mudança de valores e atitudes, contribuindo para a formação de um *sujeito ecológico*. Ou seja, um tipo de subjetividade orientada por sensibilidades solidárias com o meio social e ambiental, modelo para a formação de indivíduos e grupos sociais capazes de identificar, problematizar e agir em relação às questões socioambientais, tendo como horizonte uma ética preocupada com a justiça ambiental⁸.

Esse parece ser um dos caminhos de transformação que desponta da convergência entre mudança social e ambiental. Ao ressignificar o *cuidado para com a natureza* e para com o Outro humano como valores ético-políticos, a educação ambiental crítica afirma uma ética ambiental, balizadora das decisões sociais e reorientadora dos estilos de vida coletivos e individuais. Aqui, juntamente com uma educação, delineiam-se novas racionalidades, constituindo os laços identitários de uma cultura política ambiental.

Este marco ético-político, ao mesmo tempo que opera como um solo comum, tornando possível falar de um campo ambiental, não dirime a natureza conflituosa das disputas internas ao campo. Assim, sem reduzir as “educações ambientais”, nem desconhecer a disputa pelo sentidos atribuídos ao ambiental numa esfera de relações em que há lutas de

.....
7-Para uma aplicação do pensamento de Espinoza à intervenção social ver Sawaia (2002) e para uma aplicação à educação ambiental ver Costa-Pinto (2003).

8-Para acessar o importante debate sobre justiça ambiental ver Acelrad & Herculano & Pádua (2004).

poder; a educação ambiental segue o traçado da ação emancipatória no campo ambiental, encontrando na tematização dos conflitos e da justiça ambiental, um espaço para aspirações de cidadania que se constituem na convergência entre as reivindicações sociais e ambientais.

Estes embates configuram o território político onde as práticas de EA vão engajar-se na disputa por valores éticos, estilos de vida e racionalidades que atravessam a vida social. Deste modo, as práticas em EA, desde suas matrizes políticas e pedagógicas, produzem culturas ambientais, influenciando sobre a maneira como os grupos sociais dispõem dos bens ambientais e imaginam suas perspectivas de futuro.

Para uma educação ambiental crítica, a prática educativa é a formação do sujeito humano enquanto ser individual e social, historicamente situado. Segundo esta orientação, a educação não se reduz a uma intervenção centrada exclusivamente no indivíduo, tomado como unidade atomizada, nem tampouco dirige-se apenas a coletivos abstratos. Desta forma, recusa tanto a crença individualista de que mudança social se dá pela soma das mudanças individuais: *quando cada um fizer a sua parte*. Mas recusa também a contrapartida desta dicotomia que subsume a subjetividade num sistema social genérico e despersonalizado que deve mudar primeiro para *depois* dar lugar as transformações no mundo da vida dos grupos e pessoas, aqui vistos como sucedâneos da mudança macro social. Na perspectiva de uma EA crítica, a formação incide sobre as relações indivíduo-sociedade e, neste sentido, indivíduo e coletividade só fazem sentido se pensados em relação. As pessoas se constituem em relação com o mundo em que vivem com os outros e pelo qual são responsáveis juntamente com os outros. Na EA crítica esta tomada de posição de responsabilidade pelo mundo supõe a responsabilidade consigo próprio, com os outros e com o ambiente, sem dicotomizar e/ou hierarquizar estas dimensões da ação humana⁹.

4. EA crítica: Idéias para este outro mundo possível

A título de finalização deste texto e de abertura do debate, relacionamos algumas formulações que expressam possíveis pretensões de uma EA crítica. Longe de resumir um projeto que segue sendo construído e disputado na batalha das idéias, ideais e ações da educação, a intenção aqui é disparar o diálogo, convidar a pensar, discutir, compartilhar ou refutar as idéias que destacamos a seguir, na forma de tópicos.

São palavras para dizer, lugares de locução onde se pode experimentar

.....

9-Um trabalho que se tornou referência para este debate é texto-manifesto de Felix Guattari (1990) sobre as três ecologias, onde defende a relação indissolúvel entre as três registros do fenômeno ecológico: o meio ambiente, as relações sociais e a subjetividade humana.

habitar uma educação que não cede de sua crença e de sua aposta num outro mundo possível.

Educação Ambiental Crítica

Promover a compreensão dos problemas socioambientais em suas múltiplas dimensões: geográficas, históricas, biológicas, sociais e subjetivas; considerando o ambiente como o conjunto das inter-relações que se estabelecem entre o mundo natural e o mundo social, mediado por saberes locais e tradicionais, além dos saberes científicos.

Contribuir para a transformação dos atuais padrões de uso e distribuição dos bens ambientais em direção a formas mais sustentáveis, justas e solidárias de vida e de relação com a natureza.

Formar uma atitude ecológica dotada de sensibilidades estéticas, éticas e políticas sensíveis à identificação dos problemas e conflitos que afetam o ambiente em que vivemos.

Implicar os sujeitos da educação com a solução ou melhoria destes problemas e conflitos através processos de ensino-aprendizagem, formais ou não formais, que preconizem a construção significativa de conhecimentos e a formação de uma cidadania ambiental.

Atuar no cotidiano escolar e não escolar, provocando novas questões, situações de aprendizagem e desafios para a participação na resolução de problemas, buscando articular escola com os ambientes locais e regionais onde estão inseridas.

Construir processos de aprendizagem significativa, conectando a experiência e os repertórios já existentes com questões e experiências que possam gerar novos conceitos e significados para quem se abre à aventura de compreender e se deixar surpreender pelo mundo que o cerca.

Situar o educador como, sobretudo, um mediador de relações sócio-educativas, coordenador de ações, pesquisas e reflexões $\frac{3}{4}$ escolares e/ou comunitárias $\frac{1}{4}$ que oportunizem novos processos de aprendizagens sociais, individuais e institucionais.

Fonte: Carvalho, 2004.

Bibliografia

ACSELRAD, H., HERCULANO, S. PÁDUA, J. A. (orgs). **Justiça ambiental**

e cidadania. Rio de Janeiro: Relume Dumará e Fundação Ford, 2004.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental:** a formação do sujeito ecológico. São Paulo, Cortez, 2004. (Coleção Docência em Formação) (no prelo).

CARVALHO, I. C. M. *O 'ambiental' como valor substantivo:* uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental. In: SAUVÉ, L. ORELLANA, I. SATO, M. **Textos escolhidos em Educação Ambiental: de uma América à outra.** Montreal, Publications ERE-UQAM, 2002, Tomo I.

COSTA-PINTO, A. **Em busca da potência e ação:** educação ambiental e participação na agricultura caçara no interior da área de Proteção Ambiental da Ilha Comprida, SP. Dissertação de mestrado. USP/PROCAM, 2003.

ELLSWORTH, E. *Modo de endereçamento:* uma coisa de cinema. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Nunca fomos humanos** – nos rastros do sujeito. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

GAUDIANO, E. *Discursos ambientalistas y discursos pedagógicos.* In: SANTOS, J. E & SATO, M. **A contribuição da educação ambiental à Caixa de Pandora.** São Carlos, Rima, 2001.

GAUDIANO, E. *Revisitando la história de la educación ambiental.* In: SAUVÉ, L. ORELLANA, I. SATO, M. **Textos escolhidos em Educação Ambiental: de uma América à outra.** Montreal, Publications ERE-UQAM, 2002, Tomo I.

GRÜM, M. **Gadamer and the otherness of nature:** foundations for environmental education. university of western australia, 2002. <http://www.uwa.edu.au>

GUATTARI, F. **As três ecologias.** Campinas, Papirus, 1990.

GRÜM, M. **A outriedade da natureza na educação ambiental.** Texto apresentado na Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação em Outubro de 2003.

BONDÍA, Jorge La Rosa. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência.* **Revista Brasileira de Educação.** Jan/fev/mar/abr 2002.

LOUREIRO, C. F. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental.** São Paulo, Cortez, 2004.

RICOEUR. P. Entrevista. **Jornal Folha de São Paulo,** Caderno Mais!, 29/02/2004

RUSCHEINSKY, A (org). **Educação ambiental:** abordagens múltiplas. Porto Alegre, ARTMED, 2002.

SANTOS, J. E & SATO, M. **A contribuição da educação ambiental à Caixa de Pandora.** São Carlos, Rima, 2001.

SAUVÉ, L. *La educación ambiental entre la modernidad y la postmodernidad:* en busca de un marco educativo integrador de referencia. In: SAUVÉ, L. ORELLANA, I. SATO, M. **Textos escolhidos em Educação Ambiental: de uma América à outra.** Montreal, Publications ERE-UQAM, 2002, Tomo I.

SAWAIA, B. *Participação social e subjetividade.* In: SORRENTINO, M. **Ambientalismo e participação na contemporaneidade.** Educ/Fapesp,

São Paulo, 2002

SORRENTINO, M. *De tbilissi a Thessalonik*: a educação ambiental no Brasil. In: QUINTAS, J. S. (org). **Pensando e praticando a educação ambiental no Brasil**. Brasília, IBAMA, 2002.

APRENDENDO NOS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: uma construção de bifurcações heurísticas

*Marcos Sorrentino
Luiz Antonio Ferraro Júnior*

Não há como ou porque ocultar o fato de que a educação ambiental brasileira vive um momento conflitivo. Este conflito foi amplamente evidenciado no VI Fórum de Educação Ambiental, ocorrido no Rio de Janeiro em 2009. Este artigo apresenta algumas reflexões sobre este momento. Tais reflexões não visam acirrar ou resolver o conflito, mas contribuir com a maior aprendizagem social que ele possa nutrir. Uma leitura apressada do conflito poderia sugerir que ele é apenas uma parte da divergência que conduziu à saída de Marina Silva do PT e do MMA e trouxe Carlos Minc como uma referência do pragmatismo na gestão ambiental de políticas públicas comprometidas com o desenvolvimento.

As trajetórias na educação ambiental contêm muito mais diversidade e complexidade do que a relação Marina-Minc. No contexto da gestão Marina-Minc evidenciaram-se conflitos político-ideológicos entre diferentes concepções de EA, que ainda não foram compreendidos em toda a sua abrangência e profundidade. As críticas e sugestões são superficiais e por isso propiciam pouca aprendizagem. Esse dissenso pouco qualificado levou a uma polarização que tem tido conseqüências negativas para a EA brasileira.

Sem avaliação qualitativa, pensada e mediada intencionalmente como processo emancipatório, não há condições para políticas públicas de educação ambiental condizentes com a perspectiva crítica.

Para contribuir com este momento propício às reflexões coletivas é necessário retomar, em breves linhas, esta trajetória múltipla da EA brasileira. As já clássicas contribuições da Isabel Carvalho (2008a, 2008b), destacaram com precisão esta multiplicidade de portas de entrada e caminhos pela EA. Ali também, a autora, destaca algumas antinomias presentes na EA (rumo à política x saída da política; autonomia como conquista no mundo x autonomia como descolamento do mundo; mudança radical x transformações reformistas). Entretanto, tais oposições não estão aí para serem resolvidas, como destaca Isabel,

na impossibilidade de fixar o que se tem mostrado dinâmico e o que se decide fundamentalmente na multiplicidade das experiências no mundo, cabe refletir sobre as ações e caminhos tomados, com a abertura de quem sabe que a razão participa, mas não controla os caminhos da experiência e da produção de sentidos. (CARVALHO, 2008a, p.212)

As bifurcações que este texto apresenta são heurísticas, não expressam as vívidas realidades de nenhum caminhante. Elas apenas expressam uma determinada compreensão (a dos autores) que quer participar dos caminhos (dos leitores). Nossa busca será a de tentar explicitar os fundamentos de um fazer político que tem mobilizado educadoras e educadores ambientais, procurando estimular os leitores a analisarem e a construírem suas interpretações sobre conflitos que, ainda que possam ter descambado para discordâncias tolas e procedimentos mesquinhos de busca de poder, têm nas suas raízes diferenças que podem ser profundas. Tal profundidade não significa a impossibilidade de diálogo, mas indica a absoluta necessidade de uma avaliação qualitativa que traga tais diferenças à tona e, assim, possibilite diálogos mais profícuos. Trata-se do potencial pedagógico dos conflitos, apontado por Gadotti (1980) e cujo desbloqueio deve ser uma das buscas dos educadores e das educadoras ambientais (MALAGODI, 2007).

A EA brasileira reúne, em seu magma de significações (CASTORIADIS, 1982), elementos tão distintos como aqueles advindos do romantismo do século XIX, do pensamento social brasileiro dos séculos XIX e XX, do marxismo, dos movimentos de contracultura da década de 1960, da teologia da libertação, da teoria crítica da Escola de Frankfurt e do ambientalismo tecnificado e institucionalizado do final do século XX. Essa diversidade, que não se esgota neste rol apresentado, desdobra-se em uma multiplicidade de portas de entrada e fazeres da EA.

Quantas são as portas de entrada da educação ambiental? São portas como as ONGs ambientalistas, a militância virtual e os projetos de EA na escola. Mais recentemente a criação de portas de entrada para a EA foi induzida pelas políticas advindas da CGEA/MEC (Coordenação Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação) e da DEA/MMA (Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente). Tratam-se, por exemplo, das COM-VIDAs, dos Coletivos Jovens de Meio Ambiente, das Salas Verdes, dos Coletivos Educadores e das Conferências de Meio Ambiente. Muitos milhares de pessoas adentraram nos caminhos da EA por estas portas, alguns apenas naquelas circunstâncias, outros de modo mais permanente. Cresce a cada dia o número de educadores ambientais que ingressa no campo durante o curso de graduação. Os cursos de graduação que tem ensejado tal ingresso são os mais diversos: licenciaturas em geral, Geografia, Biologia, Ciências Sociais, Engenharia Civil, Agronomia, Engenharia Florestal, Engenharia Ambiental, Pedagogia e outros. Nestes cursos tem crescido a oferta de oportunidades para tal adesão, por meio de grupos de estudo, congressos, disciplinas, diretórios e projetos de extensão. Há vários grupos de educadores ambientais nas universidades buscando qualificar estas ofertas estabelecendo programas universitários de educação ambiental e/ou processos de ambientalização curricular. Tais grupos têm se articulado e fortalecido

através de uma associação denominada RUPEA (rede universitária de programas universitários de educação ambiental).

Muitos educadores ambientais ingressam no campo a partir da prática como educadores populares, junto aos movimentos sociais e às organizações populares. Tal processo é fruto da ambientalização de alguns movimentos e da convergência progressivamente descoberta entre luta social e luta ecológica. É o que se observa na CPT (Comissão Pastoral da Terra), no MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens, no MST (Movimento dos Sem Terra), no MPA (Movimento de Pequenos Agricultores) entre outros. Nos movimentos do campo esta convergência associa-se fortemente ao avanço do debate agroecológico.

Profissionais dos campos da saúde pública, do urbanismo, do saneamento, da agricultura e da educação seguem a cada dia se aproximando ou adentrando na educação ambiental por múltiplos pontos de contato de seus fazeres com aqueles entendidos como fazeres da EA.

A lista é longa, inexaurível. Importante é notar que a diversidade das portas de entrada diversifica o próprio campo. Não será apresentada aqui uma cartografia das correntes de educação ambiental. Não consideramos oportuna a segmentação dos fazeres e reflexões do campo da EA em vertentes estanques, mesmo levando em consideração as suas virtudes didáticas e heurísticas, que facilitam a compreensão de diferenças. A tais taxinomias já recorremos em outros artigos e trabalhos (SORRENTINO, 2000; SORRENTINO, FERRARO Junior e PORTUGAL, 2005), mas elas incorrem no perigo da simplificação (MORIN, 2000) e da polarização acrítica. Ainda que possam ser mobilizadoras e facilitadoras de adesões, especialmente quando se trata da arena política, tendem a ser empobrecedoras da reflexão crítica e escamoteadoras das sutilezas das divergências. Dificultam a emergência de distinções que possibilitariam captar a realidade em suas inúmeras dimensões, a serem interpretadas e analisadas pela psicologia socioambiental, sociologia, geografia, antropologia, economia, filosofia, política, ecologia e ciências biofísicas em geral e por outros saberes intuitivos, espirituais, religiosos ou não científicos que exercem muita influência sobre os humanos.

Os fazeres da educação ambiental são muito diversos e imbricados. Os educadores ambientais buscam enfrentar o desamor e o afastamento da natureza através de experiências com ela; enfrentar o antropocentrismo por um “diálogo” com a natureza; enfrentar a irracionalidade com a gestão (do ambiente) através de informações que induzam a racionalidade (água, resíduos); enfrentar o hiperconsumo através da informação e do favorecimento de mudanças nos desejos consumistas e nas buscas existenciais por felicidade; enfrentar as técnicas degradadoras através do ensino e indução de novas técnicas e práticas de conservação/recuperação do ambiente; enfrentar a inércia e desorganização para juntar pessoas para agir sobre um problema; enfrentar o desenraizamento

e não-pertencimento para a compreensão sócio-histórica do território; enfrentar a desarticulação e ações pontuais através do planejamento multissetorial (Agenda 21); enfrentar a injustiça social e ambiental através da organização dos pobres na luta por direitos e/ou contra ameaças; enfrentar a alienação através da formação do sujeito histórico, com emancipação e engajamento; enfrentar a reificação/desumanização através de encontros humanizadores, laços, alteridade. Este rol de focos e práticas é como cores que compõem as cenas da educação ambiental brasileira.

Apesar de toda esta riqueza muitos educadores ambientais brasileiros têm tentado contribuir com a qualificação das práticas por meio de adjetivos complementares a “educação ambiental”. Alguns deles foram apresentados pelos autores do livro “Identidades da Educação Ambiental Brasileira” organizado por Layrargues (2004). Destacam-se os adjetivos “crítica”, “emancipatória”, “popular” e “transformadora”. O termo educação ambiental crítica vem se consagrando como um diferenciador de uma EA que não se configure como subsistema da gestão ambiental e do desenvolvimento sustentável. Ao tentar qualificar, o adjetivo “crítica” incorre no risco de elitizar, hierarquizar e empobrecer o campo da educação ambiental. Isso ficou ainda mais evidente quando um conjunto de educadores ambientais alinhados com uma perspectiva crítica se viu cindido em meio à disputa entre diferentes perspectivas de realizar a política pública de EA. Tal cizânia aprofundou este risco hierarquizante e desqualificante, na medida em que surgiu uma disputa teórica que partia do pressuposto da negação do compromisso crítico, popular, transformador e emancipatório da EA feita pelo grupo que geriu a política entre 2003 e 2008.

Assim, constituíram-se no cenário político institucional governamental da EA, duas vertentes que podem ser identificadas sumariamente como “coletivos educadores” e “EA no licenciamento e na gestão”. Tamaio (2007) em sua tese conclui tratar-se de diferenças em função de uma orientação anarquista (coletivos educadores) e outra marxista (EA no licenciamento). Tal compreensão parece intuir uma diferença de fundo que ainda não está clara. Sem pretender aprofundar, polarizar ou demarcar diferenças entre os grupos que expressam estas vertentes, optamos por enunciar algumas bifurcações implícitas no conflito. A enunciação das bifurcações tem por objetivo potencializar um diálogo menos polarizado. A mera polarização tem fomentado adesões que pouco contribuí com as políticas públicas de EA. É o que demonstra a recente (desde junho de 2008) desmobilização da política de Coletivos Educadores, com efeitos nefastos para milhares de militantes e instituições comprometidos com a EA e que estavam trabalhando por (e com) esta política. Assim, dialoguemos sobre quatro bifurcações que o conflito pode apresentar e que podem, pelo seu caráter heurístico, potencializar nossa aprendizagem: 1) Projeto socialista x

Enfrentamento da crise do Imaginário Moderno-Colonial; 2) Afirmção ou negação do conflito de classes. 3) Crítico ou não crítico; 4) EA pública a partir do Estado ou EA burguesa a partir da sociedade civil.

Projeto socialista x Enfrentamento da crise do Imaginário Moderno-Colonial

Esta talvez seja uma bifurcação central no conflito atual. Há uma crise do imaginário político típica da modernidade. Não é por acaso que ressurgiu, após a queda do muro, a triste idéia de “fim da história”. O conceito de “fim da história”, previsto por Hegel como apogeu do racionalismo, foi apresentado por Fukuyama como realidade decorrente da hegemonia da democracia liberal ocidental.

Boaventura de Sousa Santos apresenta, como tragédia, a idéia de “utopismo automático da tecnologia” (SANTOS, 2002). Os humanos sonhariam e projetariam na exata medida da expansão das tecnologias modernas. É também uma variação de “fim da história”. É possível iludir-se com os múltiplos saltos que a sociedade moderna dá, calcada na criatividade de seus engenheiros. Estes saltos da modernidade não possuem imaginação social. Eles apenas refletem os desdobramentos automáticos do utopismo tecnológico (FERRARO Jr, 2008).

Castoriadis (1982) denomina alienação à autonomização e dominância do momento imaginário na instituição da sociedade. É como se as instituições aí estivessem desde sempre, com mecanismos próprios e independentes. Esta crise do imaginário político não é uma marca do capitalismo, mas da modernidade, da qual o socialismo real foi uma das máximas expressões. É o que nos aponta Berman, ao considerar Marx um dos primeiros e grandes modernistas cuja visão prometéica omite as alegrias da quietude e da passividade, “o enlevo místico, a sensação de unidade com a natureza, preferível ao bem sucedido domínio sobre esta” (BERMAN, 2007, p.154). Castoriadis, Lukács e Gramsci foram alguns dos pensadores do socialismo que apontaram os riscos de um abandono das dimensões psicossociais da luta.

O marxismo científico compartilha os valores positivistas do progresso e da confiança nos benefícios do desenvolvimento das forças produtivas (LANDER, 2007). A tecnologia seria politicamente neutra. Portanto, as bases tecnológicas do capitalismo e do socialismo seriam similares (LANDER, 2007). Haveria, assim, um limite ao enfrentamento da alienação através da luta de classes uma vez que não se busca a libertação do imaginário político.

Para Chauí (2007) a objeção central de Castoriadis à teoria da história de Marx é a ausência da ação consciente e autônoma dos homens, numa história cujo motor é a contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção que simplesmente os instrumentaliza para realizar-se à custa deles. Para Castoriadis a filosofia

da história marxista, perde de vista a história como criação. Neste sentido, a formulação da transformação social calcada na luta de classes seria potencialmente ideológica e alienante, tendendo a negar a liberdade do imaginário político, ou como sugere Lefort:

desse ser estranho, o proletariado, ao mesmo tempo puramente social, puramente histórico e, de certa maneira, fora da sociedade e fora da história – classe que deixa de ser classe porque é a destruidora de todas as classes” não caberia perguntar “se ele é o destruidor do imaginário social ou o último produto da imaginação de Marx (LEFORT, 1978: 223 apud CHAUÍ, 2007).

A Colonialidade, como conceito, transcende a acepção materialista de ideologia. Trata-se de um conceito fundamental para corrigir o equívoco de dualistas-funcionalistas que só percebem o mundo em uma lógica binária, como dominados-dominantes (SAHLINS, 1979). Nem a classe, nem a civilização, mas o próprio homem ocidental é quem busca ordenar o mundo à sua imagem e semelhança, por meio da expansão racionalizadora, civilizadora e colonizadora (LARROSA & SKLIAR, 2001).

A sociedade contemporânea constrói, nas mais diversas dimensões, uma organização, economia, subjetividade e educação hegemônicas. É a monocultura da racionalidade da ciência, acusada por Santos (1999, 2007). O imaginário social de nossa época reveste-se, assim, de uma aparente neutralidade da técnica e da ciência, criando condições para uma adesão sem crítica à imagem oferecida pelo sistema, processo que o mantém por aquilo que ele é (CASTORIADIS & COHN-BENDIT, 1981). Desta forma, dominantes e dominados partilham das mesmas representações e reforçam o domínio enquanto consenso sobre a subordinação.

Com o final político da subordinação colonial houve uma manutenção do colonialismo como relação social. É o que se denomina colonialidade, sustentada em dois pilares, a do poder e a do saber (SANTOS, 2005). Ela é um sistema simbólico, um poder invisível exercido com a cumplicidade de todos (BOURDIEU, 2006). Só o reconhecimento da colonialidade, implícita na modernidade, permite a percepção dos aspectos conflitivos do imaginário e sua oposição à diversidade social (MIGNOLO, 2005). Buscar uma justiça social qualificada simplesmente como melhor distribuição do imaginário da modernidade é, em certa medida, um reforço à colonialidade.

A colonialidade, antes que fosse desconstruída, foi aprofundada com a modernidade urbano-industrial. Trata-se de um reforço ao acolhimento público; do ponto de vista dos interesses econômicos, um alargamento do privado, tornando a sociedade presa fácil do neoliberalismo e por ele fascinada (CHAUÍ, 1995). Assim, buscar transformações sociais sem enfrentar a crise do imaginário da modernidade e a colonialidade pode

fortalecer os mecanismos do sistema mundo moderno/colonial.

Afirmação ou negação do conflito de classes

Afirmar o conflito de classes como central e como ponto de partida da educação ambiental se apresenta como condição *sine qua non* da EA crítica na vertente do licenciamento. Sem tal afirmação não se criariam condições para promover a transformação, a justiça social e ambiental ou mesmo resolver a problemática ambiental. Esta só é passível de resolução pelo fim da economia capitalista e da mais-valia em seus aspectos sociais e ambientais. Não afirmar este ponto de partida seria negar o conflito de classes. Esta é uma falsa antinomia. O peso e a forma da luta de classes dependerão de cada coletivo e a própria resolução da problemática socioambiental pode vir da subordinação dos processos econômicos aos interesses coletivos.

Bourdieu (1996) sugere que o conceito de classe social era aquele que, circunstancialmente, melhor ilustrava o conflito social que Marx desejava demarcar. Os conflitos sociais não foram resolvidos, requerem um novo olhar sobre os atores e suas identidades de luta. Os conceitos marxistas de classe social parecem insuficientes para caracterizar os conflitos sociais contemporâneos. A questão que se abre é a definição de organizações políticas que melhor permitam enfrentar os conflitos.

A questão é a disponibilidade de signos que tenham força para agregar um coletivo. Uma significação social imaginária requer novos significados coletivamente disponíveis (CASTORIADIS, 1982, p. 174-175). O desafio para qualquer significação imaginária é compor respostas satisfatórias às perguntas fundamentais para toda sociedade: “Quem somos nós como coletividade? Quem somos nós uns para os outros? Onde e em que somos nós? Que queremos, que desejamos e o que nos falta?” (CASTORIADIS, 1982, p. 177). Só o fazer social de uma coletividade pode encarnar as respostas a estas perguntas.

O novo a ser construído depende da construção de uma subjetividade coletiva, estabelecida dentro de comunidades interpretativas, que se debruçam sobre o mundo real para transformá-lo (FERRARO Jr., 2008). O desafio em questão é o da produção de “espaços de locução” ou “instâncias de reflexividade” que redescubram os caminhos da desejabilidade e possibilitam uma Política Ambiental. Uma Política, com “p” maiúsculo, engajada em processos da (re)construção intencional da organização humana e do futuro em seus diferentes espaços de vida (TASSARA, 1998, 2005, 2006).

A heteronomia, entendida como inclusão passiva numa ordem preexistente, só pode ser superada pela reflexão crítica e pela constituição de espaços públicos de atuação e realização humanas (CASTORIADIS & COHN-BENDIT, 1981). Nessa construção política, cada indivíduo está, ao mesmo tempo, em condição de autonomia e de responsabilidade.

A coletividade deve ser capaz de ultrapassar toda predeterminação inicial, elaborando novas formas e conteúdos (CASTORIADIS, 1982). “Uma coletividade durável de sujeitos” só pode encontrar uma unidade para sua ação se esta unidade existe em primeiro lugar para si, independente de sentidos prático-teóricos atribuídos externamente. Em termos da práxis, trata-se da condição de se tornar uma unidade aberta fazendo-se a si mesma (CASTORIADIS, 1982, p. 110). O autor se refere à permanência e dialética entre o instituído e o instituinte, entre o significado e o significante.

Para Heberle (*apud* GOHN, 2002) uma das funções de um movimento social é a formação da vontade política comum ao grupo. Esta leitura se aproxima do processo de arregimentação e organização desenvolvido, sistematicamente, por alguns movimentos brasileiros (NAVARRO, 2002). A formação da vontade política do outro é um ato homólogo ao conceito leninista de “agitação e propaganda”. Tais movimentos podem se pautar pelo mesmo projeto de sociedade dos atores a que se contrapõem (mesma imagem estagnada da modernidade). O foco da ação é o equilíbrio distributivo e a justiça social, que visa à melhor distribuição de elementos da imagem da sociedade moderna (FERRARO Jr, 2008). A construção democrática de um processo de instituição imaginária da sociedade se torna tão desnecessária quanto postergadora da ação. A vanguarda está certa de que sabe o que é melhor para as massas. Encontra-se aí a questão ética entre um coletivo projetado de fora para dentro ou de dentro para fora.

Outro aspecto a se considerar é a abertura dos coletivos ou seu fechamento em função das categorizações que os pré-determinam. Sua abertura pode ser considerada como condição ética frente a todos que partilham desse mesmo mundo. O coletivo-rede também deve permanecer aberto pelos mesmos motivos que suas instituições devem permanecer. Sua abertura implica na abertura a novos conteúdos e na conseqüente “sustentabilidade” de seu estado instituinte. É o aspecto conjuntivo (conectivo) que caracteriza o tecido social da sociedade imaginária de Castoriadis, que permanece aberta a novos conhecimentos, novas práticas e a novas pessoas/grupos. A noção conjuntiva do magma de significações remete à idéia da cultura como sistema aberto, capaz de ampliar a própria autonomia (MORIN, 2003).

Crítico ou não crítico

Colocada desta forma, esta bifurcação é quase uma ofensa. Ao dizer “você não representa uma EA crítica”, insinua-se “você não detém capacidade crítica”. Talvez esta antinomia mal posta seja fruto da confusão entre criticidade e Teoria Crítica. Para melhor compreender a bifurcação, sem acirrar os ânimos, talvez se possa apresentá-la como “crítica” enquanto gnosiologia ou “crítica” como capacidade analítica. Haveria,

portanto, a EA associada à boa capacidade analítica de seus sujeitos e/ou a EA pautada em uma gnosiologia distinta da tradicional. Não se excluem.

A boa capacidade analítica, no sentido da EA no licenciamento, significa compreender a estrutura social-histórica, desalienar-se da própria condição de classe e assim emancipar-se e engajar-se na luta social. O papel do educador ambiental, nesta concepção, é orientar as reflexões para estas compreensões. O sujeito já sabe, pela sua capacidade analítica, as conclusões às quais o grupo social (o objeto) deve chegar.

Na teoria tradicional, há mais de 400 anos a sociedade ocidental desenvolveu uma profunda separação entre sujeito cognoscente e objeto de conhecimento (ADORNO, 2003). A eliminação desta separação é uma das características primordiais da teoria crítica (HORKHEIMER, 1991). O objeto “*per se*” da teoria crítica é a própria sociedade. Se o objeto é a própria sociedade e não há separação sujeito-objeto, a busca é por produzir com os membros da sociedade, conhecimentos significativos sobre a mesma. A consequência necessária da teoria crítica é o direcionamento para a emancipação social e a transformação da sociedade, na medida em que “o reconhecimento crítico das categorias dominantes na vida social contém, ao mesmo tempo, a sua condenação” (HORKHEIMER, 1991, p.45). No sentido da EA dos coletivos, a emancipação se refere a todo sistema mundo moderno-colonial. A emancipação refere-se a uma multiplicidade de aspectos que dirigem a sociedade para a colonização do “mundo da vida” pelo capital, para o racismo, a colonialidade, o individualismo, o machismo, o antropocentrismo, o tecnocentrismo e o iluminismo que conduzem à barbárie e à cegueira branca por excesso de luz, que se viu no livro de José Saramago (“O ensaio sobre a cegueira”).

Assim, o papel do educador ambiental na perspectiva dos coletivos relaciona-se a uma abertura dos espaços de locução tendo a diversidade e a democracia radical por horizonte político. A descolonização do imaginário e a desuniversalização das formas coloniais do saber aparecem assim como condições de toda transformação democrática radical das sociedades. (LANDER, 2007)

Nesta perspectiva o educador ambiental deve enfrentar a razão indolente, que leva ao desperdício da experiência porque contrai, diminui e subtrai o presente (SANTOS, 2002b). A razão indolente deixa de fora um amplo conjunto de experiências da sociedade. Isso significa a busca por um procedimento epistemológico que amplie “o presente para incluir nele muito mais experiências, e contrair o futuro para prepará-lo” (SANTOS, 2007). A construção das escolhas pode pautar-se num amplo leque de experiências que estão acontecendo, ou que estão deixando de acontecer, ou estão aparentemente “ausentes”. Trata-se de uma sociologia das ausências (SANTOS, 2002) que favoreça a abertura de possibilidades para além daquelas induzidas pelo sistema (financeiro, técnico, político, educacional).

A separação entre sujeito cognoscente e objeto de conhecimento

(ADORNO, 2003) é homóloga à cisão cultura-natureza. A natureza se torna uma coisa-em-si, existente fora e independente do espírito humano (TASSARA, 2006). Assim, a perspectiva crítica que foca a superação desta cisão sujeito-objeto pode contribuir com a superação da redução da área ambiental a novo subsistema perito dentro do sistema. La Cecla (1982) denomina pornoecologia ao processo pelo qual a ecologia é engolida pela máquina da mídia e da política que a assimilam e a transformam, de paradigma de transformação e prólogo de uma visão complexa e diversa, em um subsetor do sistema de informação e propaganda.

EA pública a partir do Estado ou EA burguesa a partir da sociedade civil

A última bifurcação citada, deriva nesta que também soa quase como uma ofensa atirada de um grupo a outro. O que para o grupo de coletivos significa ampliar o presente e implica acolhimento à diversidade fica largamente subestimado como ecocapitalismo e aliança com práticas diletantes e maquiadoras das reais questões que envolvem a problemática socioambiental.

O único modo de realizar política pública de educação ambiental, na perspectiva da EA no licenciamento, seria a aproximação com os movimentos sociais, especialmente nos contextos de conflito entre o avanço do capital e as condições de vida da classe trabalhadora. Isto seria o papel do Estado, do próprio Estado que promove o avanço do capital. O ambientalismo de Estado, pelo seu caráter público, estaria imune ao processo de perda de radicalidade decorrente da difusão da temática ambiental pelos setores da sociedade, claramente acusados por Alexandre (2000). A definição de que a luta socioambiental ocorre nesse lócus corre dois riscos, de aprofundar a colonização do imaginário social e político do Brasil e de negar o caráter violento do Estado brasileiro.

Para Chauí existem três poderosos mecanismos que determinam as operações, funcionamentos e reproduções do imaginário social e político no Brasil: o mecanismo mitológico, o ideológico e o político (CHAUÍ, 1995).

A máquina mitológica tem como eixo central o mito da não violência brasileira, do povo ordeiro e pacífico. Toda violência é desvio, origina-se em pessoas que não são verdadeiros brasileiros (exclusão), ou é incidental (distinção) ou criminalidade (a ser reprimida), é fruto de uma circunstância temporária da migração e pobreza que ainda está por se acomodar durante a transição para a modernidade ou finalmente, a violência é convertida em não-violência por uma inversão do real, graças à produção de máscaras que dissimulam comportamentos, idéias e valores violentos como se fossem não-violentos. (CHAUÍ, 1995). O machismo não é violência, mas proteção à natural fragilidade feminina; o poder e paternalismo brancos são proteção para auxiliar a natural inferioridade

dos negros; a homofobia decorre da proteção aos valores da família e a degradação ambiental indica progresso e civilização. Assim, a violência que estrutura e organiza as relações sociais brasileiras, é naturalizada enquanto conservamos o mito da não-violência (CHAUÍ, 1995). Nega-se que o Estado e a sociedade brasileira sejam visceralmente autoritários.

Einstein disse que “não é possível resolver um problema com o mesmo pensamento que o criou”. Fundamentar lutas sociais nos mecanismos e espaços de participação gerados e mediados pelo Estado brasileiro pode reforçar esse mito de não-violência que sustenta o imaginário moderno/colonial. A luta por um estado democrático não pode estar restrita aos espaços de participação, instrumentos de controle social e mecanismos legais criados por um estado visceralmente patrimonialista e autoritário. Este estado brasileiro é o momento (posterior) da estrutura, numa compreensão Gramsciana da relação dialética sociedade-estado. O imaginário político transformador é o momento da superestrutura, que Gramsci define como sendo a própria sociedade civil (BOBBIO, 1982). É o momento da catarse em que a necessidade se resolve em liberdade. A sociedade civil em Gramsci refere-se a todo o conjunto da vida espiritual e intelectual, que muito além das relações econômicas, envolve todas as organizações espontâneas e voluntárias. Para Bobbio, é esta a diferença de compreensão da Sociedade Civil que distingue Gramsci e Marx e está na base da polêmica de Gramsci contra o economicismo. Para Gramsci, a “confusão entre sociedade civil e estrutura gera o erro do sindicalismo e a confusão entre sociedade civil e sociedade política gera o erro da estatolatria” (BOBBIO, 1982, p.44). O foco exclusivo no plano estrutural levaria o operariado a uma luta estéril, não decisiva e associada a conquistas efêmeras. Este equívoco é ainda mais grave ao compreendermos a constituição histórica do Estado brasileiro, como apontado por Chauí (1995) e Faoro (1958).

Falando do desafio de um governo popular, Chauí (1995) afirma que o desafio imposto pelas condições históricas (sociais e econômicas) e pelo imaginário político (fortemente conservador), exige a invenção de uma nova cultura política. Trata-se de estimular formas de auto-organização da sociedade e, sobretudo das camadas populares, criando o sentimento e a prática da cidadania participativa (CHAUÍ, 1995).

Considerações finais

As distinções que têm marcado o presente conflito da educação ambiental expressam, em geral, falsas antinomias. As opções “Projeto socialista x Enfrentamento da crise do Imaginário Moderno-Colonial”, “Afirmação x negação do conflito de classes”, “EA crítica x EA não crítica” e “EA pública a partir do Estado x EA burguesa a partir da sociedade civil” podem, em lugar de gerar cizânias e adesões alienantes a uma ou outra perspectiva serem apresentadas como bifurcações heurísticas. Frente

a elas é possível debater para aprimorar as práticas e construir novos caminhos. Para tanto, é importante que elas não sejam expressas de modo desrespeitoso e que subestime a capacidade ou a honestidade do outro.

Ao alargarmos o presente, ao acolhermos a diversidade, enriquecemos o magma de significações do campo da educação ambiental. Não podemos abrir mão de nenhum conhecimento, de nenhuma experiência, de nenhuma pessoa que deseje contribuir com estes caminhos. Neste caldeirão diverso de práticas desenvolve-se uma ecologia. Quanto mais o coletivo aprofundar sua capacidade de refletir as práticas e aprimorar o diálogo sobre elas, maiores as condições de promover uma EA capaz de produzir novos significados e de transformar a realidade. Significa, nesta ecologia composta por práticas de diferentes matizes, desenvolver tal reflexividade que faça dos coletivos, cultivadores, dando mais lugar àquilo que conscientemente avaliam como mais significante.

Este é o espírito que anima a vertente de coletivos educadores. Negar esta diversidade, em lugar de acolhê-la, é como dizer que aqueles que percorrem os caminhos da EA não são educadores ambientais como deveriam ser, que precisamos de outros em lugar desses. Retomando o “princípio hologramático”, de Morin, as partes da educação ambiental, não são diferentes de seu todo e cada prática deve conter, no seu modo, todas as características daquilo que se busca construir. Assim, a diversidade, a democracia e a alteridade não são palavras soltas e mensagens para que um dia possamos conter tais valores, mas aspectos que devem compor cada passo do caminho. Mas afinal, onde queremos chegar com estes caminhos? De que destinos, mistérios e sonhos estamos falando?

O animal perscruta o homem através de um estreito abismo de não compreensão. O homem também está olhando através de um similar, mas não idêntico abismo de não-compreensão. E isso é assim, sempre que ele olha. Ele está sempre olhando através da ignorância e do medo. Entre dois homens os dois abismos são, em princípio, ligados pela linguagem. Mesmo que o encontro seja hostil e as palavras não sejam usadas (mesmo que os dois falem diferentes línguas), a existência da linguagem permite que pelo menos um deles, se não ambos reciprocamente, seja confirmado pelo outro. Os animais não lhe dão, nem positivamente, nem negativamente. (...) A falta de linguagem comum, o silêncio do animal garante a sua distância, seu ser distinto, a exclusão. Por isto a vida animal, que não se confunde com a vida do homem, lhe corre paralela (...). Com a sua vida paralela, os animais oferecem uma companhia que é diferente de qualquer oferta nas trocas com seres humanos. Diferente porque é uma companhia oferecida à solidão do homem como espécie (BERGER, 1980).

Este belo parágrafo de Berger oferece dois temperos igualmente importantes para fecharmos essas considerações finais. Por um lado, nos lembra da beleza da linguagem entre humanos, da possibilidade de construir pontes sobre abismos de não-compreensão, uma alteridade. Por outro lado, nos lembra da mágica do indizível, do não comunicável, da relação de nossa espécie com esse mundo, outra alteridade. São alteridades que vem sendo ameaçadas pela “pornoecologia” (LA CECLA, 1982) que vulgariza e transforma a natureza em objeto “waltdisneyzado” de consumo ou proteção e pela desumanização que faz de cada um estorvo do outro. Avançar nos caminhos da educação ambiental, com todas as palavras que forem necessárias para construirmos pontes entre humanos, permitirá que, um dia, nos (re)coloquemos juntos em perplexidade, sem palavras, diante a natureza.

Bibliografia

ADORNO, T.W. Sobre sujeito e objeto. In: T.W. ADORNO. **Palavras e sinais: modelos críticos**. Editora Vozes. Petrópolis. 1995.

ALEXANDRE, A.F. **A perda da radicalidade do movimento ambientalista brasileiro. Uma contribuição à crítica do movimento**. Florianópolis/Blumenau: Ed. UFSC, EDIFURB, 2000.

BERGER, John **About Looking**, New York: Pantheon Book, 1980.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. 360 p.

BOBBIO, Norberto. **O conceito de sociedade civil**; tradução de Carlos Nelson Coutinho – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1996. 232 p.

CARVALHO, Isabel. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental**. Porto Alegre: Editora da UFRGS; São Paulo: Cortez, 2008a.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico** (3ª ed.). 3. ed. São Paulo (SP): Cortez, 2008b. 256 p.

CASTORIADIS, Cornelius & COHN-BENDIT, Daniel. **Da ecologia à autonomia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981. 87 p.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 418 p.

CHAUÍ, MARILENA. **Cultura política e política cultural Estudos avançados**. v.9 (n.23), 1995

CHAUÍ, Marilena. **A história no pensamento de Marx**. En publicacion: A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas Boron, Atilio A.; Amadeo, Javier; Gonzalez, Sabrina. 2007 ISBN 978987118367-8 Acesso ao texto completo: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/>

marxispt/cap.5.doc

FAORO, Raymundo **Os Donos do Poder**. Formação do Patronato Político Brasileiro. Porto Alegre, Globo. 1958.

FERRARO Jr., L.A. **Entre a invenção da tradição e a imaginação da sociedade sustentável**: estudo de caso dos fundos de pasto da Bahia. (Tese de doutorado). CDS/UnB. Brasília, 2008.

GADOTTI, Moacir. *Educação e poder: Introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980. MALAGODI, Marco Antonio Sampaio. Dominação simbólica e a perspectiva da emancipação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 18., maio/jun. 2007, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2007.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. 383 p. (1. ed. 1997).

HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e teoria crítica. In: M. Horkheimer & T.W. Adorno. **Textos escolhidos**. Editora Nova Cultural. São Paulo. 1991

LA CECLA, Franco Pornoecologia. In: LA CECLA, Franco (org.) **Pornoecologia: la natura e la sua imagine**. Volontá - laboratorio di ricerche anarchiche. Milano, 1982

LANDER, Edgardo. **Marxismo, eurocentrismo e colonialismo**. En publicacion: A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas Boron, Atilio A.; Amadeo, Javier; Gonzalez, Sabrina. 2007 ISBN 978987118367-8 Acceso al texto completo: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxispt/cap.8.doc>

LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos. Babilônios somos. A modo de apresentação. In: _____. (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-30.

LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, set. 2005. p. 71-103. (Colección Sur Sur).

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 344 p.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NAVARRO, Zander. Mobilização sem emancipação – as lutas sociais dos sem-terra no Brasil In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Produzir para viver**: os caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 189-232. (Coleção Reinventar a Emancipação Social: Para Novos Manifestos, 2).

SAHLINS, Marshall. **Cultura e razão prática**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979. 232 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1999. 350 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). **Semear outras soluções:** os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 21-121.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Editorial Boitempo, 2007. 128 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1, 436 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma Sociologia das ausências e uma Sociologia das Emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais,** Coimbra, n. 63, p. 237-280, out.2002. Disponível em: http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia_das_ausencias.pdf acesso em: 5.dez.2007.

SORRENTINO, Marcos. De Tbilisi a Thessaloniki: a educação ambiental no Brasil. In: QUINTAS, J. S. (org.). **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente,** volume 3. Brasília: Ibama, 2000. p.105-114. (Coleção Meio Ambiente, Série Educação Ambiental).

SORRENTINO, Marcos. Do diversionismo cotidiano às Políticas Públicas Nacionais e Internacionais voltadas a enfrentar as Mudanças Climáticas: a formação do educador ambiental popular. In: **Ambientalmente Sustentável.** *Revista Científica Galega-Lusófona de Educação Ambiental.* Revista Semestral, Ano I, nº 1-2. junho a dezembro, 2006. p.48-68.

SORRENTINO, Marcos; FERRARO JÚNIOR, Luiz A.; PORTUGAL, Simone. **Ambientalismo e Participação na Contemporaneidade: Avaliação de Processos Educacionais.** In: Anais do Simpósio Comemorativo aos 10 anos do Curso de Especialização em Educação Ambiental e Recursos Hídricos. São Carlos: Rima Editora, 2005. p.112-116.

TASSARA, Eda Terezinha de Oliveira. Psicologia ambiental e futuro – reflexões geopolíticas sobre política ambiental. **Psicologia USP,** São Paulo, v. 16, n. 1-2, p. 261-267, 2005.

TASSARA, Eda Terezinha de Oliveira. **A psicologia social e o enfrentamento da crise ambiental.** 2006. Texto apresentado em Prova de Erudição para a obtenção do título de Professora Titular junto ao Departamento de Psicologia Social e do Trabalho, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

TASSARA, Eda Terezinha de Oliveira. Utopia e anti-utopia: o ressuscitar da história. In: SOUZA, L. de; FREITAS, M. F. Q. de; RODRIGUES, M. M. P. (Orgs.). **Psicologia: reflexões (im)pertinentes.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 13-24.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL FORMAL: CONTRIBUIÇÃO PARA O DEBATE SOBRE SUA IMPLEMENTAÇÃO

Declev Reynier Dib-Ferreira

dis.ci.pli.na

sf (lat disciplina) 1 obsol Ensino, instrução e educação. 2 Relação de submissão de quem é ensinado, para com aquele que ensina; observância de preceitos ou ordens escolares: Disciplina escolar. 3 Sujeição das atividades instintivas às refletidas. 4 Observância estrita das regras e regulamentos de uma organização civil ou estatal: Disciplina militar. 5 Conjunto de conhecimentos científicos, artísticos, lingüísticos etc., que se professam em cada cadeira de um instituto escolar. 6 Obediência à autoridade. 7 Procedimento correto. 8 Castigo, mortificação.¹⁰

Na significação da palavra *disciplina* pelo dicionário, com exceção às referências número 1 e 5 acima, ela pode ser entendida como uma ideia de “ordem”, de obediência às regras, de castigo. Uma pessoa disciplinada é regrada, obediente. Assim também o é um aluno disciplinado. Porém, talvez não por coincidência, chama-se também disciplina uma determinada área de conhecimento que faz parte da grade curricular do trabalho em uma instituição formal de ensino.

O fato de a Educação Ambiental hoje estar se tornando um campo do conhecimento, com suas próprias terminologias e metodologias, não implica uma disciplinarização ou, em outras palavras, a necessidade de se tornar uma disciplina nas escolas. Neste artigo discuto algumas posições referentes ao tema, não como questões finalizadas, mas como pensamentos e opiniões de quem está, na prática, buscando contribuir para a melhor forma de se desenvolver a educação ambiental na educação formal.

Na escola, em geral, o ser humano é separado da natureza, o urbano é separado do rural, o aluno é separado do responsável, o professor é separado da direção, o refeitório é separado da sala de aula... assim como a disciplina Português não tem relação com a Matemática, esta não tem relação com a Música, que não se relaciona com a disciplina Ciências, que não se mistura com Geografia... Mas a Educação Ambiental “longe de ser uma educação temática e disciplinar, é uma dimensão essencial do processo pedagógico, situada no centro do projeto educativo de

desenvolvimento do ser humano, enquanto ser da natureza” (LOUREIRO, 2006, p.92).

O problema de sua implantação na escola não está somente no fato de ser ou não ser disciplina, pois isso, por si só, não resolve as dificuldades. Deve-se ter em mente, porém, que a institucionalização de uma disciplina de educação ambiental como intuito de que ela possa ocorrer na escola pode se configurar também uma transferência de problemas! Todos os problemas que afetam as disciplinas de hoje na escola – tempo curto e segmentado, desinteresse dos alunos, falta de estrutura, conteúdo curricular, formação do professor... – afetarão também uma disciplina de educação ambiental, além de surgirem outros, pois as características principais da educação ambiental são fundamentalmente contrárias à disciplinarização.

Segundo a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (BRASIL, 1999), são princípios básicos da educação ambiental (Art.4.º):

- 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 sócio-econômico 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. *[grifos meus]*

E, para isso, o Artigo 10º decreta:

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. *[grifo meu]*

Pode-se dizer que a educação ambiental tem que ser *feita, desenvolvida, integrada, internalizada* por todos os profissionais da

escola. E não “ensinada” numa disciplina sob a responsabilidade de um único professor, em dias e horários pré-determinados. Pode apenas um docente dar conta de todas as dimensões complexas da realidade?

A formação de cidadãos críticos, autônomos, conscientes de seus deveres e de suas obrigações, atentos ao bem comum faz parte dos objetivos da Educação Ambiental (PNEA – BRASIL, 1999). Para tanto, não é suficiente ensinar conceitos ou conteúdos, mas desenvolver práticas diferenciadas e constantes na escola, internalizar ações, hábitos, procedimentos que ultrapassem os muros e persigam os educandos em suas vidas. Não se trata de formar comportamentos através de um ensino que pode se tornar estéril e desvinculado da realidade, mas construir a cidadania, a visão crítica da realidade e o desejo de melhorias no ambiente no dia a dia de toda a comunidade escolar.

Com a divisão das disciplinas – com seus horários e profissionais específicos – outras ações e habilidades, que deveriam também ser função de todos os educadores, como o aprender e gostar de ler, a prática de esportes, o gosto e a prática das artes, entre outras, ficam sob a responsabilidade apenas de um profissional, o responsável direto por aquela disciplina.

Ao contrário, na transversalidade da educação ambiental, como afirma Oliveira (2007, p.108), verifica-se que “a possibilidade de atuação docente se amplia, pois independente de sua própria disciplina, ele(ela) passa a pensar de maneira mais ampla, integrada e sistêmica a escola e a vida nela, em torno dela e para além dela”.

O meio ambiente na escola, historicamente, por afinidade curricular direta, sempre coube basicamente aos professores de Ciências e de Geografia. Com o desenvolvimento do conhecimento, das práticas e teorias e com a difusão gradativa da Educação Ambiental, começa-se a perceber a importância desta por outras áreas disciplinares, por outros professores. Não são raros hoje em dia os cursos de formação ou projetos de meio ambiente e educação ambiental em que os biólogos ou Geógrafos (professores de ciência e geografia, respectivamente) sejam a minoria. São apenas mais alguns, imersos dentre professores de matemática, de artes, de português, de educação física...

Não estaríamos retrocedendo ao afiançar novamente a Educação Ambiental na escola a apenas um professor? Não estaríamos afirmando que é somente este professor que sabe e tem a capacidade de discutir todas as questões relevantes sobre este tema com os alunos? Não estaríamos retrocedendo ao dizer que a educação ambiental deve ocorrer em horários pré-determinados? Quem imagina que, agora, a EA será “ensinada”, por exemplo, no 2º tempo de 3ª feira depois de matemática e antes de ciências, e no 4º tempo de 5ª feira, depois de educação física e antes de português? Como educar alunos para uma visão integradora sobre o ambiente, capaz de conhecer as partes, o todo e as relações entre as partes e o todo, se eles têm como referência apenas um professor para os “problemas ambientais”?

Segundo os PCN (BRASIL, 1997, p.218), “deve fazer parte dos debates na escola o questionamento de valores e hábitos negativos, do ponto de vista da conservação ambiental, como o consumismo e o desperdício, que fazem parte do cotidiano”. Este debate deve ser feito por quem? Por qual professor? Pelo de Educação Ambiental ou por todos? E os professores de História, de Ciências, de Matemática? E o profissional da limpeza, que percebe muito mais do que todos a grande quantidade de desperdício de papel? E o profissional da cozinha, que percebe muito mais do que todos a grande quantidade de desperdício de comida? Não participam da educação ambiental?

Se pensarmos em todos os princípios e objetivos da educação ambiental,

a lista infindável de saberes e de conhecimentos requeridos ou passíveis de serem utilizados, acessados ou produzidos, nos leva a pensar que trabalhar na perspectiva da integração de conhecimentos entre áreas, com base na ação de diferentes profissionais, seja mais rico e viável do que pensar a formação de professores e professoras que tivessem domínio amplo dessa temática e dessa abordagem, extremamente complexa (Oliveira, 2007, p.109).

O conhecimento acumulado em tantas áreas faz parte do mundo, não como exclusividade daquela área (disciplina). Estão em todos os lugares, em todos os fenômenos. Fenômenos como as mudanças climáticas, poluição da água, desmatamento, distribuição de renda, crescimento demográfico são de qual área do conhecimento? Nenhuma. E podem ser de todas ao mesmo tempo.

Desta forma, o estudo detalhado de um deles, a busca de soluções no âmbito de cada um deles deve ser apropriado por todos os professores, cada um com o seu olhar específico, mas integrador, para dar conta daquele fenômeno e, ao mesmo tempo, transpassar uma parte da imensa quantidade de conhecimento acumulado em tantas áreas e construir um novo.

A educação ambiental não deveria gastar sua energia – que deveria ser direcionada em mudar a educação – em se adequar à educação que temos, em se adaptar a um modelo de escola que pode estar falido. A escola pode se adaptar à educação ambiental, ou seja, trabalhar com a inter-transdisciplinaridade, trabalhar com projetos, com atividades complementares, ver os fenômenos em toda sua complexidade, olhar o todo e as partes e suas relações, sair do lugar-comum, sair de sala, ficar em sala quando necessário, desenvolver jogos, dinâmicas, sensibilizações, trabalhar com práticas, com mudanças de paradigmas em busca de um sujeito crítico à esta educação que visa manter o *status quo* e em busca de um sujeito atuante na construção de uma nova sociedade. E, tudo isso, por todos os profissionais da educação, ao mesmo tempo.

Se se tem dificuldade com a implementação da educação ambiental na escola, mesmo a partir de projetos ou atividades não disciplinares, é o momento de propormos soluções que impliquem em novos paradigmas escolares, e não no aprofundamento dos antigos.

Referências

BRASIL. Lei 9.795, de 27 de abril de 1999. **Política Nacional de Educação Ambiental** Brasília, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Temas Transversais.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e Fundamentos da educação ambiental.** São Paulo: Cortez Editora, 2006.

OLIVEIRA, Haydée Torres. Educação ambiental – ser ou não ser uma disciplina: essa é a questão principal? In MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel (orgs.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola.** Ministério da educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental; Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental, UNESCO, 2007.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - UM ESTUDO DE CASO EM ESCOLAS DE MINAS GERAIS

Deise Keller Cavalcante

Palavras-chave: Educação Ambiental; Ensino Médio; Educação Profissional; Agropecuária.

O presente trabalho faz parte de minha dissertação de mestrado, um estudo pertinente às inúmeras questões que perpassam os currículos da Educação Profissional de Nível Médio, e em nossa perspectiva, uma assume, grande relevância, qual seja a da inserção da Educação Ambiental - EA, como um dos Temas Transversais a serem implementados, atendendo ao que é preceituado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, sendo que essa última ao caracterizar a formação da área de agropecuária, destaca que essa área visa à qualidade e a sustentabilidade econômica, ambiental e social.

A pesquisa teve como objetivo analisar e compreender a prática da Educação Ambiental no Curso Técnico em Agropecuária de três Escolas Federais, no Estado de Minas Gerais, a saber: CEFET de Januária, EAF de Salinas e EAF de São João Evangelista, e seu desenvolvimento enquanto expressão e consolidação da questão ambiental no ambiente escolar; e para descrevermos a prática da EA nas Escolas da Rede Federal, que oferecem a formação profissional técnica de nível médio, situamos a trajetória histórica da Educação Ambiental e da Educação Profissional.

A pesquisa utilizou a metodologia da pesquisa de campo por amostragem e da pesquisa-ação, e, por meio de entrevistas, análise documental, registros resultantes da observação participante na vivência da pesquisadora dentro das instituições verificando se a EA acontece, e se acontece como é identificada por docentes e discentes. Algumas questões foram observadas no decorrer das visitas de campo, onde houve a possibilidade de realizar encontros informais com os alunos e funcionários durante as refeições, nas visitas noturnas aos espaços comuns aos alunos internos, como a biblioteca e sala de informática, e também nas filas do telefone público, muito freqüentado à noite pelos alunos internos. Nestes encontros informais com os alunos, a grande maioria disse desconhecer os termos desenvolvimento sustentável e sociedades sustentáveis.

Nas três instituições de ensino realizamos visitas aos agrossistemas da fazenda, com o objetivo de conhecer e reconhecer as práticas educativas utilizadas nos sistemas de produção, na perspectiva de encontrar a conexão entre a teoria e a prática educativa. Identificamos suinoculturas sem nenhum sistema de coleta e tratamento dos dejetos dos animais, queimadas dentro da área da escola, descarte das sobras de alimentos do refeitório sem destino específico, grande utilização de copos descartáveis por toda comunidade escolar, nenhuma reutilização da

grande quantidade de papéis que é consumido nas escolas, e a pequena área destinada à produção de hortaliças em comparativo com a extensão da área total das escolas. Tais constatações nos remeteram à conclusão de que, mais uma vez, deixa-se de aproveitar as reais possibilidades que a instituição possui em oferecer uma práxis formativa efetiva.

Nas informações fornecidas por parte da direção escolar, notamos que estavam descritos os nomes dos professores que desenvolvem os projetos relacionados à temática ambiental, e, posteriormente compreendemos, no decorrer da pesquisa, que os projetos relacionados pela direção estão, na prática, vinculados à presença destes professores, o que significa que quando estes não estão presentes na unidade escolar os projetos não acontecem.

Observamos que ainda é muito forte a visão produtivista nas instituições federais de ensino agrícola, mesmo que, atualmente, a grande mão-de-obra utilizada nos agrossistemas seja feita por funcionários terceirizados, e não pelos alunos; cada escola possui uma meta anual a ser atingida na produção agrícola, e conseqüentemente na comercialização destes produtos produzidos na escola. Os diretores denominam como "Fonte 250", ou seja, além dos recursos financeiros disponibilizados pelo MEC anualmente, cada escola tem de atingir seu próprio percentual de produção e venda dos produtos, gerando essa fonte de receita (receita própria), que é convertida como recurso para as despesas da própria instituição.

Nas três escolas houve uma preocupação com a imagem das mesmas. A equipe da direção escolar que nos acompanhou nas visitas aos prédios teve a mesma preocupação em destacar as novas obras, como exemplo: sala para musculação, quadra esportiva coberta, biblioteca, consultório dentário e psicológico, e outros, enfim, um pequeno marketing positivo da instituição. Percebemos que esta pequena propaganda positiva aconteceu após as escolas terem tomado conhecimento que a pesquisa estaria acontecendo em três escolas da rede federal de ensino do mesmo estado, no mesmo bioma, o que reflete o espírito de competição próprio da rede de escolas profissionais.

Com relação aos currículos do Curso Técnico em Agropecuária, a EA não se apresenta no currículo por meio de uma abordagem transdisciplinar. O tema é apresentado nas aulas quando o professor se interessa pela temática ambiental, e o inseri nos conteúdos de suas aulas, de modo subliminar dentro do conteúdo das disciplinas, com caráter mais informativo que formativo, e com ênfase na dimensão ecológica. Assim, a EA acontece na sala de aula integrada ao conteúdo de disciplinas específicas da área técnica produtiva, na relação professor-aluno, onde os professores tentam levar em conta as fragilidades e as potencialidades do meio ambiente local, as alternativas e as possibilidades de práticas sustentáveis. A pesquisa revela que as atividades de EA na Educação Profissional Agrícola de Nível Médio, nas escolas analisadas, apesar de se dizerem presentes no cotidiano da vida escolar, ainda são pontuais e freqüentemente desarticuladas do currículo do Curso Técnico em

Agropecuária.

Esperamos com esses resultados contribuir para a incorporação da Educação Ambiental no cotidiano escolar das instituições federais de ensino agropecuário, promovendo ações dialógicas e coletivas, que propiciem o debate e a busca de soluções às questões socioambientais da contemporaneidade, sejam elas locais ou globais, tornando possível consolidar na escola os ideais de uma sociedade transformada e ambientalmente sustentável.

I CONFERÊNCIA INFANTO-JUVENIL PELO MEIO AMBIENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Deise Keller Cavalcante

Palavras-chave: Educação Ambiental; Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente; Escolas; Agenda 21.

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC é parceira do Ministério da Educação e do Ministério do Meio Ambiente no *Programa Vamos Cuidar do Brasil*, participa da Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente - CNIJMA desde sua concepção no ano de 2003, foi representada por seus estudantes na I, II e III CNIJMA; participou dos Formadores I, II e III; os professores das Unidades Escolares participaram das Formações Continuidas em Educação Ambiental e Agenda 21 na Escola promovido pelo MEC; vários projetos das escolas foram aprovados no Edital do Projeto Chico Mendes, e, a implementação da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida - COM-VIDA nas Unidades Escolares, é um dos compromissos do processo pós-conferência.

Na terceira edição da Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, a SEEDUC foi a Secretaria Executiva da Comissão Organizadora Estadual - COE-RJ, e incentivou a participação de todas as escolas da rede pública do estado do Rio de Janeiro neste processo educativo, democrático e plural de construção e transvaloração dos conceitos socioambientais e, de maneira inédita, realizou no período de 17 a 19 de fevereiro de 2009 no Auditório Gilberto Freyre do Palácio Capanema - ReMEC-RJ, a I Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente do Estado do Rio de Janeiro, quando recebemos estudantes/delegados de todos os municípios do Estado do Rio de Janeiro acompanhados de seus professores, contemplando também os estudantes/delegados das comunidades indígenas, quilombolas e de assentamentos rurais

A I Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente do Estado do Rio de Janeiro - I CIJMAERJ fez parte do processo preparatório para participação na III Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente. A primeira etapa do processo foram as oficinas preparatórias que aconteceram nas escolas, e, em seguida, as conferências nas escolas. No processo de conferência na escola, foi eleito um delegado e seu suplente (entre 11 e 14 anos), a comunidade escolar assumiu uma responsabilidade, definiu uma ação com base nos temas estudados (água, ar, terra e fogo) e criou um cartaz que traduzia o compromisso coletivo.

Os resultados de cada Conferência na Escola foram cadastrados via internet no sítio do MEC e a carta-resposta com o cartaz foi encaminhado

à Comissão Organizadora Estadual - COE-RJ, confirmando a realização da conferência.

A responsabilidade, a ação e o cartaz apresentados pelas Unidades Escolares, sua viabilidade e intersecção foram os critérios utilizados pelo Coletivo Jovem de Meio Ambiente do Estado do Rio de Janeiro - CJ-RJ, para seleção e participação das Unidades Escolares na Conferência Estadual, esta metodologia aplicada pelo Coletivo Jovem de Meio Ambiente do Estado do Rio de Janeiro - CJ-RJ, tem como base os princípios:

Øjovem aprende com jovem;

Øjovem escolhe jovem;

Øuma geração aprende com a outra.

No estado do Rio de Janeiro foram realizadas 335 conferências em Unidades Escolares, que envolveram as redes municipal, estadual, federal e privada, mobilizando cerca de 97.000 pessoas das comunidades escolares do estado, entre professores, estudantes, pais, comunidade e entorno. Dados disponíveis no site: <<http://iiicij.mec.gov.br/Relatorio/gerarRelatorioEstatistico>>.

A I Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente do Estado do Rio de Janeiro contou com a participação de estudantes/delegados de todos os municípios acompanhados de seus professores/responsáveis, visitantes, convidados, palestrantes, imprensa, ONGs, representantes dos governos municipais, estadual e federal, perfazendo um público de 300 pessoas comprometidas com as questões socioambientais.

A Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente - CNIJMA representou o encontro de jovens de 11 a 14 anos de todo o país, envolvidos no processo de discussão do “que queremos para o Brasil” na área Ambiental, processo esse que se inicia nas escolas e se complementa na Conferência Nacional que ocorre em Brasília. Os jovens que se deslocam para Brasília estão, na verdade, representado jovens de todo o país. Busca-se um número equilibrado entre meninos e meninas. Esses são os delegados que tiveram o compromisso de, em conjunto, formularem propostas, sob o olhar da juventude, para políticas públicas do país sobre Meio Ambiente. As propostas são reunidas na chamada “Carta das Responsabilidades – Vamos Cuidar do Brasil” e entregue ao Presidente da República, ao Ministro da Educação e ao Ministro do Meio Ambiente.

Apesar da primeira parte da CNIJMA ocorrer na escola é importante reafirmar que o processo não é da escola e, sim, dos jovens. São os jovens os protagonistas fundamentais desse processo. No entanto, acreditamos que a CNIJMA, a partir das conferências escolares, propicia um envolvimento das escolas de ensino fundamental com a temática ambiental. Dessa forma, esse processo deve ser estimulado cada vez mais, em função da importância social da escola, que não pode se ausentar

diante da urgência e dimensão das problemáticas socioambientais que vivemos na sociedade moderna.

Entretanto, essa transformação não é tarefa exclusiva da educação, e tampouco de responsabilidade única dos educadores, mas certamente não se processará sem essa contribuição.

A possibilidade de contribuição, ou seja, de inserção da dimensão ambiental definitivamente no cotidiano da escola pode ser dar por meio da educação ambiental. Por tudo isso, é necessário buscarmos uma prática em educação ambiental que supere o aspecto puramente ecológico ou verde, e, que se aprofundem nas discussões sobre as questões socioambientais, sua complexidade, causas e conseqüências nos problemas da contemporaneidade.

É necessário buscarmos caminhos que promovam em nossos estudantes mais do que mudanças comportamentais. Por exemplo, trabalhos com a questão do lixo, tema recorrente nas escolas, deve pretender mais do que apenas a mudança individual de atitude, como não jogar o lixo no chão da sala, que apesar de importante, não pode deixar passar a oportunidade de se discutir a distribuição desigual dos recursos no planeta, o consumo desigual e a desigualdade na distribuição das riquezas em termos mundiais, enfim, precisamos provocar a reflexão sobre a justiça e injustiça ambiental.

A educação ambiental deve acontecer como conteúdo interdisciplinar. O ideal é o envolvimento de todos os componentes curriculares da escola, onde cada profissional da educação com seu saber específico contribua com um olhar diferente sobre o ambiente, trazendo a real complexidade que esse tema possui. Assim, entendemos que um grande passo para a formação de um coletivo escolar que se comprometa com as questões já expostas é superar a visão de que Meio Ambiente é assunto do professor de Ciências ou, no máximo, de Geografia. Todos nós somos chamados a contribuir para essa transformação por um mundo mais justo e igualitário. Todos os saberes têm sua contribuição para a compreensão e busca de soluções para a atual crise socioambiental.

Uma das maneiras mais interessantes que temos observado nos processos iniciais de trabalhos em educação ambiental na escola é, sem dúvida, aqueles que partem de um levantamento diagnóstico da localidade da escola, ou seja, da busca dos aspectos positivos e negativos do entorno da escola. Porém, cabe ressaltar que essa etapa diagnóstica não pode ser percebida como mera informação, mas como apropriação e entendimento da realidade local tendo em vista a construção de compromissos. *“Sei, penso, sinto, me responsabilizo, logo, ajo...”*

A escola pode, portanto, contribuir significativamente para o desenvolvimento de uma cultura da Agenda 21 na Escola por apresentar vários aspectos positivos. Dentre esses aspectos destaca-se a capilaridade

da escola, presente em cada territorialidade. Torna-se assim uma possível representante legítima de sua comunidade, por refletir uma imagem idônea e por manter um contato permanente com a comunidade de seu entorno, sendo que esse contato cotidiano permite certa facilidade para a mobilização da comunidade.

Mesa Redonda:
A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO
ENFRENTAMENTO DA MUDANÇA DO CLIMA¹¹

Maria Cristina Vieira (Tita)

Palestrantes:

Antonio Fernando Guerra

(Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI/Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental - REASUL)

Rubens Born

(GT Clima do Fórum Brasileiro de ONGs e Movimentos Sociais - FBOMS)

Taís Corral

(Rede de Desenvolvimento Humano - REDEH)

Agostinho Guerreiro

(Conselho Regional de Engenharia - CREA-RJ)

Debatedor:

André Trigueiro

(Jornalista)

Relator:

Maria Cristina Vieira

(Rede de Educação Ambiental da Bahia - REABA)

INTRODUÇÃO

Em meados da década de 80 o tema mudança climática começou a ganhar espaço no cenário político internacional. Isto ocorreu devido ao aumento das evidências científicas sobre a interferência humana no sistema climático e a crescente preocupação pública com as questões ambientais globais.

Com o objetivo de discutir **A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENFRENTAMENTO DA MUDANÇA NO CLIMA**, o VI

.....
11-Relato das discussões ocorridas na mesa redonda

Fórum Brasileiro de Educação Ambiental contou com a presença dos palestrantes: **Antonio Fernando Guerra (UNIVALI / REASUL)**, **Rubens Born (GT Clima do FBOMS)** **Taís Corral (REDEH)**, o engenheiro **Agostinho Guerreiro (CREA-RJ)**, o debatedor **André Trigueiro (jornalista)** e a relatora e educadora ambiental **Maria Cristina Nascimento Vieira, da Rede de Educação Ambiental da Bahia**.

O debate ocorreu sem a pretensão de ter respostas aprisionadas na certeza de uma verdade, mas buscando refletir as potencialidades e o papel da Educação Ambiental (EA) no processo de alterarmos nossas atitudes para que a relação com o planeta seja de mais respeito e menos destruição.

Iniciou com o professor **Antonio Fernando Guerra da UNIVALI / REASUL** apresentando os impactos percebidos pelo aquecimento global, que é uma das mudanças climáticas atuais que não estão ligadas apenas a variações naturais, mas também às atividades humanas.

O aumento de temperatura da Terra é consequência da poluição atmosférica devido principalmente à excessiva queima de combustíveis fósseis, ao desmatamento e ao acúmulo de resíduos orgânicos e químicos. As variações no clima do planeta, que muitos cientistas diziam esperar para daqui a algumas décadas, já apresentam consequências visíveis, a exemplo da Região Sul do Brasil, que sofre um processo acelerado de ocupação irregular da zona costeira, perda da mata ciliar, contaminação da água pelo chumbo. Além disso, a mudança climática pode ser sentida através das alterações nos padrões de chuva, secas e tempestades violentas, assim como a elevação dos níveis dos mares, de acordo com o relatório “Mudanças Climáticas 2007”, do Painel Intergovernamental sobre Mudança do Clima (IPCC, na sigla em inglês). O IPCC é a mais alta autoridade científica sobre o aquecimento global.

O professor nos convida a refletir sobre as nossas responsabilidades individuais e sociais, exercendo a cidadania ambiental, a cidadania planetária, a pensar sobre a urgência de uma Educação Ambiental para o consumo, perceber a relação consumo e mudanças climáticas e a chamada para atuação em REDE a partir de uma ação ética do cuidar para o enfrentamento desta problemática. Será que eu posso, somos livres para escolher? Precisamos ter acesso a informações, precisamos de políticas públicas, parcerias para juntos enfrentarmos os grandes impactos, partindo para práticas individuais e coletivas, mudanças pessoais, formação, desvelar conflitos de poder destas questões. A escolha é nossa.

Rubens Born (Grupo de Trabalho Clima do FBOMS) – O papel da Educação Ambiental é ajudar a sociedade fazer a pergunta adequada e perceber várias respostas. O que vai fazer? O que deve fazer? Quando fazer? Como fazer? As tecnologias podem fornecer respostas adequadas, relevantes, mas meramente reformistas. Pensar

exige ação transformadora, ação esta que compete a todos. A pergunta colocada para a Educação Ambiental: Nós vamos ser cúmplices, vítimas ou agentes de transformação? Agir, cuidar da sociedade, cuidar das políticas públicas. Educação para quê? Educação para transformar a sociedade, ação imediata, na expectativa do horizonte ético com a vida considerando as gerações futuras. Todas ações implicam a política, com peso na capacidade do estado, empresarial e individual. Faz-se necessário mudar o consumo para não mudar a dinâmica do ser humano, buscar relações permanentes, consumo para a sobrevivência, para o conforto e não para o supérfluo. Buscar a justiça, cobrar responsabilidades, não só dos governos, mas a nossa com ações nos espaços sociais. Exigir outro paradigma, a participação, a democracia para construirmos uma sociedade sustentável. Uma Educação Ambiental para a sustentabilidade implica em pensar direito ético, políticas públicas, sensibilizar. Requer mudanças dos habitantes, do habitat e da habitação, saber que um novo mundo é possível. Precisamos agir.

O dia 29 de agosto [de 2009] será marcado pelo lançamento mundial da maior mobilização para reforçar a importância de combater as mudanças climáticas. A iniciativa integra a Campanha Global de Ações pelo Clima-Brasil (GCCA-BR), também denominada no País de “Tic-Tac-Tic-Tac”. Trata-se de uma aliança inédita de organizações não-governamentais (ONGs), sindicatos, grupos religiosos e pessoas que reivindicam um acordo ambicioso e justo na 15ª Conferência das Partes (COP-15) da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas. A cúpula de governos mundiais se reunirá em Copenhague, Dinamarca, de 7 a 19 de dezembro de 2009.

A Educação Ambiental tem uma grande importância: ajudar a sociedade a fazer as perguntas certas, compreender os fatos e ter posicionamentos seguros em relação ao que está acontecendo com o Planeta Terra. Considera ainda a importância das redes em todo este processo e a real necessidade de avançar numa plataforma mínima para o novo marco institucional e multilateral: ações globais em relação à ameaça das mudanças climáticas.

Taís Corral (REDEH) – A mudança climática motiva atos para a mudança de atitude e para mudança de consciência. A expositora faz um paralelo entre as mudanças climáticas e a Educação Ambiental (EA). Ambas não têm fronteiras e são intersetoriais, interdisciplinares. O enfoque está no aquecimento global. A principal questão é o modelo de produção e consumo atual, alimentado pelo modelo capitalista globalizado. Devemos incluir o tema efetivamente na pauta de governos e empresas e buscar uma sensibilização de toda a sociedade brasileira no que diz respeito a questões como uso de energia, desmatamentos... e assumir uma colaboração na sua totalidade perante a sociedade.

O campo do aquecimento global traz o desafio para a EA. É preciso

atuar no atual modelo de dominação com possibilidades de avançar para o modelo de parceria. O modelo de parceria tem o desafio de promover uma sociedade igualitária oposta à crise climática, traz o positivo para enfrentar e integrar estas questões. Como podemos transmitir estas idéias, como as instituições estão para desenvolver esta parceria? Há uma necessidade de convergências com as pessoas mais informadas no assunto, trabalhando com vários movimentos e também com a EA para transmitir os novos valores. Vamos precisar de uma nova visão, mudanças e pessoas que iniciem este processo, nossa sociedade não está preparada. A EA traz novas habilidades no campo pessoal e sistêmico, integrado. Precisamos compreender que todos somos líderes, precisamos ser mobilizadores, mobilizar recursos, redes, dentro de uma visão crítica que envolve articulação e trabalho. Significa um novo paradigma. Como criar esta nova consciência? O problema não pode ser tratado com a mesma visão que o criou.

Agostinho Guerreiro (CREA-RJ) - A chamada questão do aquecimento global refere-se ao fato de que, naturalmente, a atmosfera de nosso planeta conta com uma pequena quantidade de certos gases de efeito estufa, que deixam passar a luz do sol. Os gases responsáveis por este efeito estufa são o vapor de água, o gás carbônico, o metano, o óxido nitrogênio e outros. Ocorre que, devido às atividades humanas, a quantidade de gás carbônico, metano e óxido nítrico na atmosfera tem aumentado sistematicamente junto com o aumento de temperatura média da superfície, a mudança do clima.

Em que a Educação Ambiental pode colaborar para reverter este quadro? Que medidas precisam ser tomadas? Um apelo para mudanças a partir de programas de sustentabilidade ambiental, consumo sustentável, priorização da energia solar, erradicação dos lixões, conscientização da população em todos os níveis, educação ambiental nas instituições para dar novos rumos, preservação dos recursos naturais. Enfim um apelo para mudanças de paradigmas.

Somos nós, os seres humanos, responsáveis pelo aumento da intensidade do efeito estufa e consequentemente pelo aquecimento da Terra, e também somos nós que temos o poder de reverter esta situação, diminuir a emissão de gases de efeito estufa. O papel da Educação Ambiental neste contexto possibilita reflexão/ação mediante o ENFRENTAMENTO DA MUDANÇA DO CLIMA. Há um chamado planetário neste momento, o da **COERÊNCIA**.

**2ª JORNADA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL
PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE
GLOBAL**

www.tratadodeeducacaoambiental.net

**Adriana Olano
Eliane Santos
Evelyn Sue Kato
Marcos Sorrentino
Mônica Simons**

*“Sonhamos com um mundo ainda por vir,
onde não vamos mais precisar de aparelhos eletrônicos
com seres virtuais para superar nossa solidão
e realizar nossa essência humana de cuidado e gentileza.
Sonhamos com uma sociedade mundializada,
na grande casa comum, a Terra,
onde os valores estruturantes se construirão
ao redor do cuidado com as pessoas, sobre tudo
com os diferentes culturalmente,
com os penalizados pela natureza ou pela história,
(...) cuidado com as plantas e os animais, as paisagens queridas e
especialmente cuidado com a nossa grande e generosa Mãe, a Terra.
Sonhamos com o cuidado assumido como o ethos fundamental do
humano
E como compaixão imprescindível para com todos os seres da criação”
(Boff, 1999, p.13)*

INTRODUÇÃO

O *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis de Responsabilidade Global* resultou da 1ª Jornada de Educação Ambiental realizada no Rio de Janeiro em 1992, durante o Fórum Global da Eco/92, paralelo à 2ª Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Rio/92. Produzido durante um ano de trabalho internacional, o Tratado contou com a participação de educadoras e educadores de adultos, jovens e crianças de oito regiões do mundo (América Latina, América do Norte, Caribe, Europa, Ásia, Estados Árabes, África, Pacífico do Sul). Foi inicialmente publicado em cinco idiomas (português, francês, espanhol, inglês e árabe). Além de servir de apoio à ação educativa, o Tratado inspirou a criação de Organizações da Sociedade Civil e Redes de Educação Ambiental e paulatinamente vem inspirando políticas públicas de EA.

Revisitado através de pesquisas via internet, o Tratado foi tema de

oficina no V Congresso Ibero Americano (Joinville,SC) em 2006 e na Assembléia do Conselho Internacional de Educação de Adultos (Nairobi/Quênia, 2007); foi divulgado no Congresso Internacional sobre os 30 anos de Tbilissi (Ahmedabad/Índia/2007). Esses momentos permitiram constatar a atualidade do Tratado e deram origem à 2ª Jornada Internacional de Educação Ambiental, prevista para durar de 2008 a 2012, chegando fortalecida à Rio 92+20.

Nesta 2ª. Jornada Internacional de EA espera-se aglutinar o maior número possível de forças progressistas que caminhem na direção de uma existência sustentável, com pessoas que se ecoeducam e educam outras, na perspectiva do diálogo permanente. Assumida por ONGs brasileiras e internacionais conta com apoio de governos, empresas, universidades e abre oportunidades para a mobilização de novos olhares sobre o Tratado de Educação Ambiental, mantendo sua característica participativa em âmbito planetário. E neste momento de profundas mudanças paradigmáticas para o planeta e a humanidade, em especial no contexto das mudanças climáticas, a 2ª. Jornada tem os seguintes objetivos:

- Dialogar sobre os Princípios e Valores do Tratado e sua pertinência frente às grandes questões ambientais da atualidade;

- Promover a articulação dos Atores Sociais – pessoas e organizações - que baseiam e expressam suas ações em princípios e valores para sociedades sustentáveis.

- Partilhar iniciativas, práticas e metodologias que promovem a sustentabilidade, dando visibilidade às conexões entre as ações locais e as mudanças globais a partir da Educação Ambiental.

- Sistematizar experiências relevantes que se reconhecem nos princípios e valores expressos no Tratado.

- Atualizar o Plano de Ação do Tratado e propiciar uma instância permanente de acompanhamento do mesmo em âmbito internacional, como incidir em políticas públicas.

Como numa grande “Caravana”, à Jornada vão se somando pessoas, grupos, instituições comprometidas com a Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, como iniciativa de organizações da sociedade civil que buscam trabalhar, em interface, com outros atores sociais, particularmente com órgãos de governos, empresas públicas e meios de comunicação para incidir em políticas públicas, na formação de gestores e formadores de opinião e especialmente de educadoras e educadores socioambientais. Nesta perspectiva a 2ª. Jornada visa divulgar e aplicar os princípios do Tratado em ações globais e locais. A partir da Rede do Tratado de Educação Ambiental que vem sendo construída, a Jornada pretende no contexto da realização da Rio 92+20, incidir, nas decisões ligadas à gestão ambiental, educação e educação ambiental para a sustentabilidade.

As linhas de ação previstas na consolidação da Jornada são:

·Momentos de Encontros Presenciais em Eventos Globais tanto de âmbito internacional quanto nacional e regional - Até julho de 2009 já foram cumpridas: Fórum Social Mundial, Fórum Mundial de Educação (Belém-Brasil, 01/2009); Reunião e Avaliação de Meio Termo da Década do Desenvolvimento (Bonn, 03/2009); V Congresso Internacional de Educação Ambiental (Montreal - Canadá, 05/2009); VI Fórum Brasileiro de EA (RJ, 07/2009). Dentre outros, estão previstos ainda para 2009: VI Congresso Ibero Americano de Educação Ambiental (Buenos Aires., 09/2009) e o Fórum Internacional da Sociedade Civil/FISC e VI Conferência das Nações Unidas sobre Educação de Adultos/CONFINTEA VI (Belém-Brasil, 12/2009).

·Comunic-Ação Global/Local através do Site do Tratado, de um Fórum Virtual para intercâmbio de iniciativas e aprendizagens da Rede de Educadoras e Educadores Ambientais e um Seminário Virtual em 2010.

·Materiais Ecopedagógicos em apoio às ações de Educ-Ação Socioambiental está prevista a produção e disseminação de impressos, áudio visuais e eletrônicos sobre temas ligados ao Tratado, incentivando , realizando e apoiando ações de mobilização local, regional e internacional visando criar situações especiais que remetam à importância do Tratado de Educação Ambiental na gestão ambiental e subsidiando a promoção de Jornadas Locais.

·Comissão Internacional do Tratado de Educação Ambiental . A consolidação desta Comissão para assegurar a continuidade das iniciativas promovidas pela jornada na perspectiva da construção de sociedades sustentáveis e responsabilidade global, está sendo preparada participativamente e será implantada como parte das atividades do Tratado no contexto da Rio 92+20,

Através da diversidade destas linhas de ação, pretendemos consolidar uma Jornada que fortaleça a Educação Ambiental em todos os níveis de organização social tendo o Tratado de Educação Ambiental como grande aglutinador e fortalecedor de práticas que visando a sustentabilidade consolidem um planeta mais justo e humanizado.

CÍRCULOS DE CULTURA

Numa metodologia cunhada pelo mestre Paulo Freire, onde todos têm espaço para se manifestarem numa dinâmica participativa de construção conjunta, tendo como foco a abordagem de algum tema ou questão específica, durante o VI Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, foi feita a discussão sobre o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.

Com a participação da riqueza da diversidade de 7 Estados, a saber: Goiás, Tocantins, Mato Grosso, Rio de Janeiro, Paraná, Mato Grosso do

Sul e São Paulo dentre outros, o grupo optou para fazer uma leitura compartilhada de todos os princípios e discutir em fórum aberto aspectos inerentes a indagação do porque da dificuldade de praticar os princípios do tratado antes que somente conhecê-los teoricamente.

De fato, este vem sendo, desde há muito tempo, um ponto de questionamento para todos os que direta ou indiretamente vimos trabalhando pela sustentabilidade, fazendo da Educação Ambiental um dos caminhos possíveis para o empoderamento das comunidades.

As conclusões apontaram para a necessidade de um maior investimento, não somente na divulgação do Tratado enquanto documento, mas principalmente na busca por uma pedagogia de mobilização, de militância organizada para concretizar os princípios na prática, entendendo que a “mobilização” seria a palavra chave contra uma estrutura que privilegia a massificação como processo inerente a um fenômeno econômico de escala.

É justamente perante a crise ambiental que marca o limite da racionalidade econômica, que surge o pensamento complexo como *“resposta ao projeto epistemológico positivista unificador do conhecimento e homogeneizador do mundo”*, e que, por outro lado, tem levado a reflexão sobre o *“(...) sentido da vida que oriente um desenvolvimento sustentável para a humanidade”* (LEFF, 1999, p.22)

Neste contexto Hall (2003, p.12), nos fala de um *“sujeito pós-moderno”*, num cenário de identidades individuais e coletivas que consolidam culturas em franco processo de resignificação perante o fenômeno da globalização. Da mesma forma, e focando especificamente as questões ambientais, podemos dizer que todos os segmentos da comunidade vêm, principalmente nas últimas duas décadas, buscando novos modelos civilizatórios, que de forma sincrônica, respondam aos anseios das comunidades cada vez mais conscientes e exigentes perante a problemática sócio-ambiental.

Pelo teor das falas ficou em evidência a necessidade de que o poder público assuma seu papel e abrace a causa para fazer cumprir a legislação vigente, por exemplo, pela Lei 9795/99 (PNEA), reforçando, por outro lado o fundamental papel a ser exercido pela Participação e Controle Social, sendo estas diretrizes do PRONEA.

Um outro aspecto significativo das discussões que se estabeleceram foi a necessidade de cobrar muito mais dos meios de comunicação o seu papel para a Educação Ambiental, assim como está explícito no princípio número 14 do Tratado, bem com diversificar os meios de comunicação (rádios comunitárias, educomunicação, espaços ecumênicos, dentre outros), tendo o especial cuidado em não somente comunicar ou divulgar os conteúdos do Tratado, mas fazê-lo de forma contextualizada possibilitando assim uma maior e melhor compreensão por parte dos diferentes públicos envolvidos, no sentido de instrumentalizar as comunidades para que saibam que podem e devem cobrar do poder público e sabendo disto que saibam como se organizar para fazê-lo.

Lembrando que os educadores não são idênticos e até questionando quem entendemos como educador na prática ou em potencial, o fruto das discussões apontou também para a necessidade de, além de ampliar e diversificar as formas de divulgação e comunicação do tratado, também qualificar os multiplicadores para que tenham habilidade e maior competência, para definir com maior propriedade os públicos alvos para esta multiplicação e utilizar estratégias específicas tendo assim uma maior possibilidade de promover uma maior compreensão sobre o Tratado, bem como uma maior aderência aos seus princípios.

Neste contexto o âmbito da educação formal é um dos pontos de prioridade sendo um dos seus papéis fundamentais poder contribuir com a construção de criticidade desde cedo. Conforme aponta Cascino (2000, pág. 62), fazendo referência ao documento *Educating for Sustainable Future*, (UNESCO, 1977), com o título: “Uma Visão transdisciplinar para uma ação orquestrada”, seria o caminho da interdisciplinaridade o “*eixo central*”, de um novo modo de educar, superando as concepções de EA centradas somente num “*tarefismo*” naturalista em que os educadores centram suas preocupações na defesa do meio natural, sem vir a fazer parte destas ações perpassadas por valores éticos que envolvem questões sócio-político-econômicas contextualizadas, tanto em áreas naturais quanto nas áreas já modificadas pelo homem, das quais as grandes urbes são um trágico exemplo e nas quais possa ser estabelecida uma nova ética para as relações.

Esta percepção nos remete também à difícil e necessária tarefa de nos responsabilizarmos pela “*redefinição de conteúdos curriculares, nas práticas educativas escolares ou não, nas definições e ações curriculares. Descortina-se um tempo de reconstrução de objetivos, práticas, tarefas, metas, posicionamentos*” (CASCINO, 2000, p. 63), o que no nosso entender deveria incluir instrumentos como o Tratado de Educação Ambiental , a Carta da Terra e a Carta das Responsabilidades Humanas, enquanto importantes e significativos instrumentos didático pedagógicos.

Por outro lado, há a necessidade de que sejam conquistados mais parceiros para esta Jornada pelo que deve-se valorizar mais a riqueza implícita nos processos em si mesmos, além de focar a discussão dos princípios do Tratado de Educação Ambiental *per se*. Assim, deveria-se pensar, não somente no público alvo, mas trabalhar com o conceito de “*público flecha*”, ou seja, aqueles que ampliam e divulgam enquanto conceito de “editores”, em vez de somente multiplicadores;

A Comissão Nacional do Tratado deve ser fortalecida tendo bases nas Redes de Educação Ambiental pelo país afora, para ampliar as possibilidades de divulgação e ação o que potencializará a mobilização e a sustentabilidade das ações. Para tal devem ser melhor utilizadas instancias já existentes como Coletivos Educadores, Salas Verdes; blogs; Coletivos Jovens; Organizações de Classe.

MESA REDONDA: Revisitando o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global

Com relação ao Terceiro Setor

A trajetória do terceiro setor tem como base os grandes encontros: Estocolmo, ECO 92, PNUMA e documentos como o Tratado de Educação Ambiental, a Carta da Terra e a Carta das Responsabilidades Humanas.

Fazendo parte das atividades e da dinâmica inerente ao Terceiro Setor, temos na Educação Ambiental uma ferramenta fundamental e entendemos que para a transformação necessária deve-se abordar o Meio Ambiente e a Vida, numa estreita relação de interdependência, sempre permeada pelo “sagrado”, não num sentido dogmático ou denominacional, mas pela importância de deflagrar processos de aprendizagem através da sensibilização, num sentido maior de respeito à vida na sua acepção mais profunda!

Acreditamos que também seja função e responsabilidade do terceiro setor instigar o saber mais, o conhecer e principalmente o praticar para desencadear a mobilização, sem esquecer que a avaliação e monitoramento são peças vitais e importantes para a sustentabilidade de ações.

Um outro aspecto no qual consideramos que as ONGs devem investir e que enquanto instituição temos tido o cuidado de não negligenciar é a criação, elaboração e o uso adequado de materiais didático pedagógicos, contextualizados, como ferramenta importante também para a sustentabilidade das ações desenvolvidas pelo terceiro setor.

A despeito dos grandes avanços e conquistas do Terceiro Setor, principalmente nas últimas duas décadas, ainda há o desafio de criar identidades: Saber o que fazer e, como? Quais as melhores formas de articular parcerias, como colaborar enquanto terceiro setor, nas diferentes instâncias de inserção da Educação Ambiental, indo muito além do óbvio e dos caminhos já trilhados até agora.

O terceiro setor deve se questionar quanto a: Como praticar o Tratado? Como fazer para que as informações cheguem claramente para os públicos junto aos quais desenvolve suas atividades e projetos. Como trabalhar para contribuir com o real empoderamento das comunidades, para que elas, num pleno exercício de autonomia possam de fato contribuir com a consolidação da sustentabilidade.

Com relação a Iniciativa Privada

A EA na iniciativa privada é ainda um tema bastante polêmico. Acreditamos poder afirmar que o ambiente corporativo é a última fronteira a ser conquistada pela EA, e de fato, a presença da EA nas ações da iniciativa privada é algo bastante recente, sendo que na forma em que a concebemos, pautada nos princípios do Tratado de Educação Ambiental,

ela praticamente ainda não tem espaço na empresa.

As empresas devem ter lucro, mas a questão é “como” lucram. Hoje as empresas estão cada vez mais “correndo atrás do prejuízo” frente a um mercado cada vez mais competitivo, a um público cada vez mais exigente e com uma consciência ambiental crescente mesmo que muitas vezes somente pautada pelo medo das conseqüências dos impactos.

Neste sentido nos parece significativa a fala de Leff (s/d) afirmando que “a problemática ambiental, mais que uma crise ecológica, é um questionamento do pensamento e do entendimento, [...] da ciência e da razão tecnológica com as quais a natureza foi dominada e o mundo moderno economizado”, o que aponta para a necessidade de, ao se pretender trabalhar com educação ambiental, entender como fundamental que seja analisada e compreendida a cultura vigente nas organizações, consolidada muitas vezes em práticas que têm tido o lucro como única meta até bem pouco tempo atrás.

A EA verdadeiramente transformadora na empresa não é aquela que investe só em treinamentos por conta das certificações da ISO 14.000. A EA precisa sair de dentro da empresa: trabalhar colaboradores sim, mas também a comunidade moradora do entorno sem cunho meramente assistencialista como é habitual.

Uma maneira que entendemos ser um caminho possível para o fortalecimento da Educação Ambiental em ambiente corporativo seria a possibilidade de atrelar o licenciamento ambiental à apresentação de Projetos em EA pelo empreendedor, como já vem acontecendo em alguns estados do país.

Um outro aspecto significativo para o papel e a dimensão da EA no âmbito corporativo é o investimento nas parcerias para potencializar ações. Geralmente estas parcerias envolvem principalmente o terceiro setor.

O Tratado passa a ser uma significativa ferramenta para trabalharmos por uma Educação Ambiental em âmbito corporativo que traga dignidade as práticas empresariais onde o grande desafio seja o lucro humanizado com responsabilidade sócio-ambiental.

Com relação o Poder Público

O Tratado de Educação Ambiental se constitui como um divisor de águas no Planeta. Frente a Tbilisi e outros eventos marcantes na história da EA, a importância do Tratado é significativa e na atual situação do planeta e da sociedade é necessário refletir sobre a convergência entre a EA conservacionista e a EA socioambiental, fazendo o enfrentamento de problemas como fome, miséria, exclusão, etc.

Queremos e precisamos caminhar em alguma direção, mas queremos e precisamos caminhar com todos! Revigorados enquanto possibilidade de nos ajudarmos mutuamente, daí a fundamental importância de trabalharmos em rede.

Os diversos “*fazeres educativos*” permeados pela Educação Ambiental convergem para o objetivo de “*Contribuir para a conservação da biodiversidade, para a auto-realização individual e comunitária e para a autogestão política e econômica, através de processos educativo/participativos que promovam a melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida*” (SORRENTINO, 1999, pág. 30 in SEMA/CEAM).

Este Tratado precisa ser revisitado para percebermos se ainda é vigente, para podermos dar continuidade ao diálogo e reforçar a EA, que precisa estar disseminada em todos os espaços não só de forma instituída mas principalmente de maneira “instituinte”. Entender que o debate sobre o texto pode nos auxiliar na busca pela convergência, sendo muito importante que através do Tratado possamos fortalecer a EA Latino-Americana para a construção de um ideário ambientalista.

O Tratado é uma ferramenta para o debate, para a conversa. A Jornada é muito mais que a visitação ao Tratado, é um debate sobre qual EA queremos, haja vista que na Índia a EA, por não haver uma mobilização fortalecida, acabou por constituir-se como disciplina. Assim sendo, a 2ª Jornada Internacional de Educação Ambiental deve ser entendida como um exercício de coerência entre a discussão teórica e o encontrar formas mais ambientais, por exemplo, de produção e consumo.

CONCLUSÃO

Estas reflexões apontam a Educação Ambiental como uma alternativa, em primeira instância de compromisso ético que contribui com o crescimento de cada um, buscando interfaces com as nossas semelhanças como pontos de partida. Por outro lado frente ao que já foi construído fica em evidência também a necessidade de que se invista na consolidação de indicadores em Educação Ambiental, para qualificar mais ainda o caminho a ser percorrido e as práticas a serem construídas em sintonia com os princípios do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Todos estamos sendo convocados a participar deste esforço, independentemente do segmento da organização social no qual desenvolvemos nossas atividades e desde onde quisermos contribuir. O tempo urge!

BIBLIOGRAFIA

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela Terra. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

CASCINO, Fábio. **Educação Ambiental, princípios história e formação de professores**. São Paulo: Ed. Senac, 2000.

HALL, Stuart. **A diversidade cultural na pós modernidade**. São Paulo: 2003

LEFF, Enrique. **Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental**. In: Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais. São Paulo:

Sinus (s/d).

SMA/CEAM. Conceitos para se fazer Educação Ambiental. São Paulo, 1999.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

GUATTARI, Felix. **As três ecologias**. São Paulo: Papirus, 1993.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação Ambiental: no consenso um debate?** Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

GRÜN, Mauro. **Ética e Educação Ambiental, a conexão necessária**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

MÜLLER, Robert. **O nascimento de uma civilização global**. São Paulo: Aquariana, 1993.

NICOLESCO, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

SATO, Michele. **Educação Ambiental**. Ed. Rima. São Carlos, São Paulo, 2002.

POR UM ÍNDICE DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

Philippe Pomier Layrargues

Introdução

O ano de 2009 é a data em que a Política Nacional de Educação (PNEA) completa seus dez primeiros anos de existência. Instituída em 1999, por meio da lei federal nº 9.795, foi criada para se tornar a principal referência legal para o desenvolvimento dos processos educativos voltados à questão ambiental no Brasil.

Contudo, embora neste ano se comemore a primeira década de existência da PNEA, mesmo que sua regulamentação só tenha ocorrido em 2002, ainda não é possível saber qual o grau de institucionalização desta política foi atingido no país. Ainda não temos como saber, objetivamente, *se e como* a Política Nacional de Educação Ambiental está presente na sociedade, no cotidiano dos educadores ambientais e nos órgãos públicos gestores das políticas e programas nacionais, estaduais e municipais de Educação Ambiental.

Será que os princípios e diretrizes da PNEA de fato servem como balizas das práticas educativas existentes no dia-a-dia? Será que os seus objetivos estão sendo perseguidos? E será que existem instrumentos legais e instâncias de coordenação executiva das políticas estaduais de Educação Ambiental no âmbito dos Estados e Distrito Federal em sintonia com o espírito da lei? O que, no texto da lei de fato está incorporado nos programas e projetos em educação ambiental, nas práticas pedagógicas pautadas pela questão ambiental? Afinal, estamos diante de uma política pública socialmente aceita ou rejeitada? Essa é, como se costuma dizer no jargão popular, uma lei que pegou?

Para obter respostas a essas perguntas e assim superar essa lacuna de informação que possui implicações políticas consideráveis, uma vez que essa ausência limita severamente a capacidade de formulação e avaliação de políticas públicas; é necessária a criação de indicadores que permitam a visualização da internalização dos preceitos e elementos da PNEA a partir de um conjunto de critérios previamente definidos. Afinal, o próprio Comitê Assessor do Órgão Gestor da PNEA em sua Carta Aberta de 7 de dezembro de 2007 recomenda a formulação de indicadores e mecanismos de acompanhamento e avaliação de programas, projetos e ações de educação ambiental, tendo em vista a criação de um instrumento que ofereça subsídios à formulação de políticas públicas.

Afinal, a elaboração de uma política pública precisa estar pautada nos problemas da realidade observada e sua gestão necessita de uma mensuração objetiva para avaliar seus impactos; e os indicadores

representam uma importante ferramenta para isso. E os índices por sua vez, constituem-se num poderoso instrumento de agregação de indicadores, com alta capacidade de visualização objetiva daquilo que se pretende medir e que não seja imediatamente detectável. Índices e indicadores são utilizados em inúmeros casos, constituindo-se como importantes referenciais de monitoramento, avaliação e planejamento de políticas.

Uma breve radiografia dos indicadores e índices

Um indicador representa um modelo abstrato da realidade, constitui-se em um sinal, um diagnóstico, um sintoma de um fenômeno. Um indicador é um parâmetro ou um valor derivado de vários parâmetros que fornecem informações sobre o estado de um fenômeno, na mesma medida que um termômetro indica a temperatura daquilo que se pretende medir.

Um indicador, considerado em uma análise temporal dentro de uma série histórica de dados periodicamente armazenados, informa a tendência do progresso efetuado em direção a uma determinada meta previamente estabelecida. Nesse sentido, um indicador possibilita a visualização passo a passo da mudança ocorrida, e assim, ajuda a monitorar o andamento de um processo em tantas etapas quanto forem previstas, auxiliando por conseguinte, uma permanente tomada de decisão. A mensuração visa auxiliar a avaliação de desempenho em relação aos objetivos e metas estabelecidas, fornecendo bases sólidas para o planejamento futuro.

O indicador deve servir para constatar (diagnosticar), compreender (comparar, criar tipologias), modificar (avaliar um programa, visualizar uma estratégia). No limite, um indicador é uma ferramenta que detecta necessidades.

Um indicador agrega e quantifica as informações de modo que seus sentidos fiquem mais claros e objetivos, simplificando as informações sobre os fenômenos, especialmente os mais complexos, melhorando tanto a visualização da realidade como a sua comunicação, e por isso, um indicador serve também para sensibilizar as pessoas por meio da difusão da informação.

Por sua vez, o índice está no topo da pirâmide de informações, tendo abaixo de si os indicadores e os dados primários. Índice é uma palavra bastante utilizada, mas com sentidos polissêmicos, apesar de ter seus sentidos facilmente reconhecíveis: pode se referir à listagem de assuntos contidos em uma publicação, mas também pode se referir a um limiar, a um limite dentro de uma escala, um *ranking* classificatório. É comum ouvirmos que atletas de elite estão em busca de alcançar o índice para participar de uma olimpíada, que o índice de aprovação em um concurso

foi de tal porcentagem, que o índice de inflação subiu no mês tal, que o índice da bolsa de valores sofreu uma queda etc. E uma rápida sondagem nos permite lembrar da existência de inúmeros índices presentes no cotidiano: Índice do Custo de Vida, Índice Nacional de Preços ao Consumidor, Índice de Gini, Índice de Desenvolvimento Humano, Índice Dow Jones, Índice de Exclusão Social, Índice de Desenvolvimento Juvenil, Índice de Desenvolvimento da

Educação Básica, Índice Mundial da Paz, Índice de Sustentabilidade Empresarial, entre tantos outros.

Fundamento para um índice de institucionalização da Educação Ambiental

Em se tratando de uma política pública nacional que envolve as 27 unidades federativas do país, um potencial instrumento de indução de políticas públicas articuladas e referenciadas no mesmo marco conceitual, pode ser representado pela criação de um índice, cujo critério fundamental, o princípio que poderia amparar a sua criação, está em função da *definição e da visualização das condições básicas estruturantes* da Educação Ambiental. Entende-se por condições básicas estruturantes, os meios que sustentam o potencial de florescimento autônomo de todo e qualquer processo de Educação Ambiental que venha a ser criado na sociedade, na medida em que possa contar com a existência de elementos que forneçam sólidas garantias de efetiva viabilização das iniciativas implementadas na Educação Ambiental. Ou seja, as informações que devem constar na base de dados para compor os indicadores e o respectivo índice, são informações relativas às condições básicas estruturantes que maximizem o êxito das ações educativas criadas.

Objetivos

Um conjunto de objetivos podem ser visualizados a partir da construção de um índice de institucionalização da Educação Ambiental no país:

- Definição das condições básicas estruturantes da Educação Ambiental;
- Visualização do estado da arte da implementação da PNEA no país;
- Visualização da expressão das particularidades e características individuais no conjunto das 27 unidades federativas;
- Estabelecimento de um *ranking* da situação em que se encontram as condições estruturantes fundamentais da Educação Ambiental nas 27 unidades federativas;
- Identificação das desigualdades institucionais entre regiões e UFs no país;

·Viabilização de um instrumento de monitoramento, avaliação e planejamento de políticas públicas em Educação Ambiental.

Categorias de institucionalização

Para se construir um indicador de monitoramento, é necessário criar uma unidade de medida e uma forma de medição objetiva e comparável de uma determinada situação analisada, que compreenda a quantidade de categorias que correspondem a uma variação de graus das condições que possam ser compreendidas na escala entre a existência e a ausência de algo.

A criação de indicadores de monitoramento e sua agregação em um índice com uma escala arbitrária variando de zero a um, por exemplo, permite a identificação do grau de institucionalização da educação ambiental existente nas unidades federativas do país.

Essa escala é um *ranking* (crescente ou decrescente) que exprime a situação em que se encontram as condições institucionais da Educação Ambiental de cada uma das 27 unidades federativas. Cada unidade federativa pode exprimir a sua identidade, sua característica, sua particularidade, mas na relação com o conjunto das 27 unidades federativas, pode-se visualizar se há alguma desigualdade existente nas condições estruturantes para a otimização dos processos da educação ambiental.

Tal escala pode ser classificada em três categorias de institucionalização, apontando objetivamente em quais delas as Unidades Federativas se situam:

- Fraca – Estados em processo de frágil institucionalização (condição insatisfatória);
- Média – Estados em processo de razoável institucionalização (condição regular);
- Forte – Estados em processo de sólida institucionalização (condição satisfatória).

Assim, pode-se agrupar as unidades federativas em três famílias distintas em situações institucionais semelhantes, potencializando a intervenção do Órgão Gestor da PNEA de uma forma mais precisa (com escolhas entre as alternativas possíveis de forma mais objetiva), ágil e simultânea, e dessa forma, essa perspectiva representa um instrumento de planejamento e execução de políticas públicas.

Corrigindo as assimetrias existentes entre as condições estruturantes

Sabe-se informal e subjetivamente que existem significativas

diferenças nacionais com relação ao grau de institucionalização das Políticas e Programas Estaduais de Educação Ambiental, das Comissões Interinstitucionais Estaduais de Educação Ambiental, Redes e outros espaços coletivos e colegiados de âmbito estadual, dos Coletivos Educadores e das Salas Verdes. Algumas unidades federativas estão próximas da situação ideal da consolidação institucional, onde têm acumuladas as condições básicas estruturantes para terem total autonomia do poder público federal, outras estão numa posição intermediária, ainda requerem algum tipo de apoio para consolidarem-se, e outras ainda se encontram em um patamar de frágil institucionalização, demandando um intenso acompanhamento técnico ou político para garantir a sua consolidação. Para se prever uma intervenção mais focada e precisa nas necessidades de cada nível de institucionalização, é preciso contar com um instrumento que permita a objetiva sistematização do conjunto de fatores que representam as condições básicas estruturantes, agregados em categorias distintas.

Esse instrumento permite medir o grau de institucionalização da Educação Ambiental no país, e dessa forma, se obtém um instrumento de avaliação e planejamento de políticas públicas, uma vez que permite identificar quais aspectos que necessitam de algum tipo de intervenção para aprimorar a situação verificada. Permite definir prioridades entre as urgências que é preciso lidar cotidianamente, e assim, identificar quais unidades federativas estão com condições insatisfatórias ou regulares, e que portanto precisam de maiores investimentos de energia para que todos os cidadãos brasileiros tenham igualdade de condições de acesso à Educação Ambiental. Permite também trabalhar com incentivos econômicos ou de outra natureza, condicionando a apresentação de projetos para concorrer em editais públicos, constituindo-se como um estímulo àqueles que se encontram em condições insatisfatórias ou regulares a mudar o quadro para tornar as condições satisfatórias. Dessa forma, se a correção das assimetrias existentes na gestão pública estadual da Educação Ambiental for entendida como uma prioridade para se contribuir com o combate das desigualdades no país, pode-se estabelecer metas e prazos objetivos para equilibrar os desníveis entre os Estados.

Composição do Índice

Dessa forma, o índice pode contemplar diversos componentes e indicadores, tantos quanto forem necessários, a exemplo:

- Instrumentos legais (políticas e programas estaduais);
- Instâncias de coordenação executiva (Secretarias de Meio Ambiente, Órgãos Estaduais de Meio Ambiente, Secretarias de Educação, Órgãos Gestores Estaduais);

- Estruturas coletivas e colegiadas (Redes de Educação Ambiental, Comissões Interinstitucionais Estaduais de Educação Ambiental, Câmaras Técnicas de Educação Ambiental dos Conselhos Estaduais de Meio Ambiente);

- Mecanismos de fomento (Fundos Socioambientais);

- Estruturas educadoras (Escolas com ações em Educação Ambiental, Salas Verdes e Coletivos Educadores);

- Sistema de Informação (Relação educador ambiental por habitante) etc.

Por sua vez, cada um desses componentes e indicadores podem ser desagregados em inúmeras variáveis quanto forem necessárias, que darão materialidade ao índice e que serão os elementos das condições estruturantes da Educação Ambiental detalhada e objetivamente verificáveis, como por exemplo:

Componentes	Indicadores	Variáveis
Instrumentos legais	Política Nacional de Educação Ambiental	Princípios Atividades
	Política Estadual de Educação Ambiental	Estado de implementação Processo de elaboração Institucionalização legal Realização de avaliação
	Programa Estadual de Educação Ambiental	Estado de implementação Processo de elaboração Institucionalização legal Existência de metas, cronograma e indicadores Realização de avaliação
	SEMA	Existência de setor responsável pela EA Existência de gestor formal Existência de equipe Grau de experiência da equipe Existência de recursos Presença no PPA Estrutura interna transversal
Instâncias de coordenação executiva	Órgão ambiental vinculado à SEMA	Existência de setor responsável pela EA Existência de gestor formal Existência de equipe Grau de experiência da equipe Existência de recursos Presença no PPA Estrutura interna transversal

Instâncias de coordenação executiva	SEDUC	Existência de setor responsável pela EA Existência de gestor formal Existência de equipe Grau de experiência da equipe Existência de recursos Presença no PPA Estrutura interna transversal
	Órgão Gestor Estadual	Formalização da articulação Grau da articulação Promoção de enraizamento
Mecanismos de fomento	Fundo Estadual de Meio Ambiente	Existência de linha orçamentária para EA Existência de conselho gestor democrático
	Fundo Estadual de Recursos Hídricos	Existência de linha orçamentária para EA Existência de conselho gestor democrático
Estruturas coletivas e colegiadas	CIEA	Legalização Grau de ativação Representatividade social Representatividade territorial Função consultiva Coordenação Frequência de reuniões Quórum de membros nas reuniões Presença de membros titulares nas reuniões
	Câmara Técnica de EA do CONSEMA	Legalização Grau de ativação Representatividade social Representatividade territorial Função consultiva Coordenação Frequência de reuniões Quórum de membros nas reuniões Relação com CIEA
Estruturas coletivas e colegiadas	Rede de Educação Ambiental	Legalização Grau de ativação Representatividade social Representatividade territorial Função consultiva Coordenação Frequência de reuniões Quórum de membros nas reuniões Relação com CIEA

Estruturas coletivas e colegiadas	Coletivo Jovem	Legalização Grau de ativação Representatividade social Representatividade territorial Função consultiva Coordenação Frequência de reuniões Quórum de membros nas reuniões Relação com CIEA
Sistema de Informação	SIBEA	Taxa de cadastro por população Taxa de acesso Relação de educador(a) ambiental por habitante
Estruturas Educadoras	Salas Verdes	Existência de gestor formal Existência de equipe Grau de experiência da equipe Existência de recursos Representatividade social Representatividade territorial
	Coletivos Educadores	Existência de gestor formal Existência de equipe Grau de experiência da equipe Existência de recursos Representatividade social Representatividade territorial

Construção democrática do Índice

Um processo de tal magnitude e envergadura demanda um esforço participativo de quem se encontra envolvido com a implementação da PNEA no país. O Órgão Gestor da PNEA, por exemplo, poderia conduzir um processo de construção coletiva, com a instauração de um grupo de trabalho para definir uma metodologia e um cronograma de trabalho, e para elaborar uma primeira versão do índice (com tantos componentes, indicadores e variáveis quantos forem considerados necessários), entendido como uma proposta preliminar para ser apresentada e debatida entre os educadores ambientais e com as diversas instâncias do SISNAMA que podem contribuir efetivamente para a sua consolidação, a exemplo da Câmara Técnica de Educação Ambiental do CONAMA, que entre outras funções deve propor indicadores de desempenho e avaliação para a educação ambiental. Poderia caber também às Comissões Interinstitucionais Estaduais de Educação Ambiental, o papel de serem as estruturas responsáveis pela alimentação e certificação dos dados inseridos no sistema.

Roda de Conversa DEBATENDO OS 10 ANOS DA PNEA E O SISNEA¹²

João Paulo Sotero

A atividade “Encontro da REBEA – Roda de Conversa: Debatendo os 10 anos da PNEA e o SISNEA” ocorreu no âmbito do VI Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, em seu primeiro dia. Teve como objetivo a continuidade das discussões ocorridas no Seminário “10 anos da PNEA” (<http://10anospnea.wordpress.com>) promovido pelo Parlamento brasileiro, por meio dos mandatos da Senadora Marina Silva (PT/AC) e do Deputado José Paulo Tóffano (PV/SP), juntamente com o Grupo de Pesquisas em Políticas Públicas e Educação Ambiental (núcleos Candango – DF, e Caipira – SP) e apóio do Órgão Gestor da PNEA.

Os 10 participantes¹³ convidados representam os eventos estaduais, atrelados ao Seminário de Brasília, além do representante do FBOMS, Gustavo Cherubine, convidado especial. A moderação ficaria a cargo do Carlos Henrique Rodrigues Alves (CNNA/MMA), contudo o mesmo não compareceu.

Assim, a moderação ficou sob responsabilidade do Gustavo Cherubine (FBOMS) e João Paulo Sotero (DIQUA/IBAMA), que também relatou a atividade Participaram da atividade 80 pessoas.

A seguir apresentamos a síntese das falas dos debatedores.

Gustavo Cherubine – FBOMS. Convidado, no entanto, assumiu a Moderação da atividade devido à ausência do moderador previsto.

Relatou o papel do FBOMS no contexto da EA, focando sobretudo a ação das instituições que compõe o FBOMS no que tange a educação popular:

Tratou dos avanços da PNEA e ressaltou que isso se deu efetivamente após 2003.

Trouxe a necessidade da obrigatoriedade da EA no ensino formal, por meio de disciplina específica, assim como ocorreu nas áreas de filosofia e sociologia. Essa questão suscitou forte debate.

Lilite (Maria Alice Martins Cintra), ONG Gambá – Bahia

Ressaltou que houve avanço na EA da Bahia a partir da implementação da PNEA a partir de 2003.

.....

12-Relato das discussões ocorridas na roda de conversa

13-Não compareceram os organizadores dos eventos de Mato Grosso e Pará.

Trouxe informações relativas aos programas federais de EA na Bahia e o poder dos mesmos para o fortalecimento da EA no estado.

Relatou as dificuldades para a implementação das ações de EA na Bahia, os tempos para concretização e a desarticulação dos atores sociais.

Apresentou o momento atual onde estão sendo construídos participativamente o programa a política estadual de educação ambiental.

Trouxe uma pergunta para a discussão: como garantir a efetividade e o cumprimento da lei que estabelece a política estadual de EA?

Trouxe ainda que a grande limitação para a efetivação da PNEA é a falta de recursos contribuindo para que as atividades sejam desenvolvidas principalmente por meio de trabalho voluntário.

Antônio Soler, ONG CEA – Rio Grande do Sul

Ressalta que não temos um SISNEA. E mesmo quando olhamos para a PNEA, percebemos que não temos uma Política Nacional. Ressalta que sua reflexão é a partir da sua realidade no Rio Grande do Sul.

Traz a necessidade de um agir político dos educadores ambientais, da ocupação dos colegiados ambientais e a necessidade de diálogo e conexão entre estes colegiados. Traz também, a necessidade de integrar atores e práticas para que efetivem a aplicabilidade da educação ambiental.

Maria José Holanda – Ceará

Fez um contraponto a fala anterior (Antônio Soler) e ressalta que a PNEA existe sim, contudo, se ela esta sendo efetivamente implementada é outra discussão.

Trouxe a necessidade da EA virar política pública, independentemente de pessoas e gestões.

Ressaltou que é necessário discutir a continuidade das políticas públicas de EA e os mecanismos para que isso ocorra.

Trouxe a necessidade da continuidade do legado de Marcos Sorrentino a frente do Departamento de Educação Ambiental do MMA na gestão Marina Silva. Ressaltou que os programas do DEA e CGEA tiveram apoio e debate no estado do Ceará e informou ainda que a Política Estadual de EA do Ceará esta em construção, sendo a CIEA o lócus para essa discussão. Ressalta que no Ceará a CIEA funciona e que estão trabalhando a formação de professores das escolas públicas estaduais e municipais para que sejam capazes de trabalhar a educação ambiental em todas as disciplinas. Essa ação é financiada pelo governo do estado, por meio do Conselho de Políticas e Gestão do Meio Ambiente - CONFAM.

Patrícia Otero, ONG 5 Elementos – São Paulo

Começou sua fala afirmando que é uma usuária da PNEA, já que nestes 10 anos alguns pontos da política vêm sendo implementados em todo o Brasil. Fez um testemunho relativo ao projeto de lei que originou a Lei 9.795/99 informando que naquela época existiu algo semelhante

à consulta pública por envelope e uso do correio. Relatou sobre a implantação da Política Estadual EA de São Paulo Lei LEI Nº 12.780, DE 30 DE NOVEMBRO DE 2007. Destacando que as Secretarias de Meio Ambiente e Educação desde o início, nunca foram favoráveis à criação da CIEA, mesmo havendo vários encontros PRÉ-CIEA com pessoas e instituições que gostariam de constituí-la no Estado. Nesse sentido, as discussões referentes à Política Estadual de EA foram potencializadas e facilitadas por meio da Rede Paulista de Educação Ambiental e todos os seus elos regionais. Iniciaram em 2006 o processo de construção coletiva da lei da PEEA, com 18 encontros nas bacias hidrográficas. A proposta consolidada em 2007 e encaminha ao Governo do Estado (Secretario Estadual do Meio Ambiente Xico Graziano) e para o legislativo por meio da deputada estadual Rita Passos do PV na plenária do III Encontro Estadual de EA em São José do Rio Preto. O PL tramitou rapidamente pelo legislativo e após aprovação foi encaminhado para sanção do Governador. Contudo, foram vetados 18 artigos, o que desagradou a maioria, entre eles a constituição da CIEA, a definição dos recursos financeiros, e as competências e obrigatoriedades para a implantação da Política no Estado. Informou também que a realização do evento em Brasília dos 10 anos da PNEA foi muito importante, pois a partir dele, foi organizado um encontro na Assembléia Legislativa e foram retomadas as discussões relativas aos vetos do Governador à PEEA e as possíveis estratégias e encaminhamentos para reversão desse quadro.

Viviane Vazzi – Maranhão

Ressaltou que a construção da Política Estadual de Educação Ambiental do Maranhão – PEEA pela CIEA tem sido também uma oportunidade e pretexto de articulação entre os atores ambientalistas e ações ambientais como um todo, pois o Conselho de Meio Ambiente e o Conselho de Recursos Hídricos, bem como o Fundo Estadual de Meio Ambiente. Assim não estão operando, assim a CIEA, tem sido o Colegiado que abriga e dá voz ao movimento ambientalista, e que tenta, ao mesmo tempo, mobilizar a reativação destes Conselhos e Fundos, para o cumprimento das deliberações da III CNMA.

Trouxe que a CIEA passou por uma reformulação e, em 2003, após fóruns participativos realizados em todo o estado para possibilitar a escolha democrática das 23 instituições que a compõe, as quais efetivamente fazem Educação Ambiental e que têm capilaridade. Informou que a partir do segundo semestre de 2009, a CIEA realizará uma construção participativa e democrática da Política, por meio de videoconferências, audiências e consultas. Trouxe, ainda, sua percepção quanto às dificuldades para viabilizar processos participativos no Maranhão, diante dos percalços políticos, descontinuidade de políticas públicas e a pouca tradição ou descrença das pessoas quanto à efetividade de sua participação. Os técnicos responsáveis pela educação ambiental

nas secretarias e os movimentos sociais têm sido cruciais para os avanços ocorridos com a Educação no estado desde 2003.

Diogo Damasceno – Goiás

Informou que atualmente a EA no estado de Goiás vive seu melhor momento, pois existe militância e mobilização dos educadores ambientais e apoio pessoal dos atuais gestores, embora ainda falte recursos e maior investimento na área e sem linha de financiamento para projetos de educação ambiental, por parte do fundo estadual. Informou também que a Lei que estabelece a Política Estadual de Educação Ambiental (Lei 16.586 de 16 de junho de 2009) foi recentemente aprovada, sem vetos pelo poder executivo. Ressaltou a importância da CIEA e da REIA-GO neste contexto, além de outros colegiados, para mobilizar o gabinete civil pela aprovação da Lei.

Ressaltou que o Movimento da Juventude pelo Meio Ambiente foi um avanço na implementação da PNEA. No estado de Goiás, a juventude possui grande capacidade para capilarizar as ações de EA.

Informou sobre a organização do Congresso Goiano de Educação Ambiental e os desdobramentos a partir desta iniciativa.

Ana Beatriz de Carvalho Dalla Passos – Espírito Santo

Iniciou sua fala informando que em 1995 foi iniciado o processo participativo de construção da PEEA, porém com a mudança de governo o processo foi interrompido. Em 2005 as discussões retomaram com a criação da CIEA. Trouxe que uma grande preocupação no processo de discussão da proposta era que a Política Estadual de EA representasse a realidade do estado, que a Lei fosse pautada nas peculiaridades do Espírito Santo.

Informou que a Lei foi aprovada no primeiro semestre de 2009. Apresentou ainda em sua fala dois desafios para a EA: sua transversalidade nas instituições.

Jacqueline Guerreiro – Rio de Janeiro

Iniciou sua fala ressaltando que o evento de Brasília foi o ponto de partida para as discussões no Rio, pois na etapa estadual no Rio estiveram representados 7 redes, 15 movimentos, 11 ONGs, o FBOMS, a Federação de Favelas entre outros participantes.

Informou que a PEEA do Rio também completou 10 anos e o Seminário de 10 anos da PNEA também serviu para discutir a implementação da Política Estadual no estado. Trouxe que as Redes de EA do Rio têm dialogado com outros espaços e movimentos. Trouxe ainda que o evento da PNEA no Rio propiciou transversalidade da EA nos fóruns de Agenda 21 Local.

Informou que no referido encontro houve a releitura das deliberações da Conferência de Meio Ambiente. Informou também que no estado do

Rio esta em curso um grande projeto para realização de um diagnóstico de EA no estado. Realizado de forma participativa, democrática com metodologias de sistematização de experiências.

Após as explanações houve aproximadamente 90 minutos de um rico debate com aproximadamente 20 intervenções do público. Foram feitas perguntas para a mesa ou apresentadas reflexões e novas questões.

*Foi proposto como **encaminhamento**, fruto das reflexões coletivas, a necessidade de iniciar um processo nacional de **AValiação, REvisão E ATUALIZAÇÃO** da PNEA organizado pelo Órgão Gestor da PNEA e contanto com a participação e apoio do Comitê Assessor do Órgão Gestor da PNEA, das CIEAs e Redes de EA.*

Brasília, inverno de 2009, 8 de agosto.

10 ANOS DE PNEA: ALGUMAS REFLEXÕES PARA O DEBATE E CONSOLIDAÇÃO

Antônio Soler

O Brasil conta com um significativo marco legal atinente a Educação Ambiental (EA), com destaque para a Lei 9597/99, que “dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências”, a qual acaba de completar, dez anos de vigência.

Contudo, anteriormente a promulgação do citado diploma legal, já era possível identificar preocupações do legislador pátrio com o que, posteriormente, os eventos e documentos internacionais¹⁴ registrariam como EA. E é possível claramente localizar isso na história do Direito Ambiental Brasileiro (DAB), antes mesmo de Estocolmo¹⁵ e Tbilisi¹⁶. Nesse sentido, podemos citar alguns exemplos a título de ilustração, como o art. 43 da Lei 4771/65, que “institui o novo Código Florestal”:

Fica instituída a Semana Florestal, em datas fixadas para as diversas regiões do País, do Decreto Federal. Será a mesma comemorada, obrigatoriamente, nas escolas e estabelecimentos públicos ou subvencionados, através de programas objetivos em que se ressalte o valor das florestas, face aos seus produtos e utilidades, bem como sobre a forma correta de conduzi-las e perpetuá-las.

Parágrafo único. Para a Semana Florestal serão programadas reuniões, conferências, jornadas de reflorestamento e outras solenidades e festividades com o objetivo de identificar as florestas como recurso natural renovável, de elevado valor social e econômico.

Outra referência de mesma espécie é o art. 35, da Lei 5197/67, que “dispõe sobre a proteção à fauna e dá outras providências”:

Dentro de dois anos a partir da promulgação desta Lei, nenhuma autoridade poderá permitir a adoção de livros escolares de leitura que não contenham textos

.....

14-Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), 1975, Estocolmo.

15-Foi a I Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, ocorrida em Estocolmo, em junho de 1972.

16-Foi a I Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental da ONU, ocorrida em Tbilisi, Geórgia, ex-URSS, de 14 a 26 de outubro de 1977.

sobre a proteção da fauna, aprovados pelo Conselho Federal de Educação.

§ 1º Os Programas de ensino de nível primário e médio deverão contar pelo menos com duas aulas anuais sobre a matéria a que se refere o presente artigo.

§ 2º Igualmente os programas de rádio e televisão deverão incluir textos e dispositivos aprovados pelo órgão público federal competente, no limite mínimo de cinco minutos semanais, distribuídos ou não, em diferentes dias.

Dessas iniciativas legislativas tímidas, mas pioneiras para a consolidação da EA no ordenamento jurídico brasileiro, podemos extrair algumas considerações. Os referidos artigos tratam da EA formal e informal e estão em vigência até o presente, em que pese não ser possível registrar, com clareza material, o cumprimento dos mesmos, seja pelos órgãos públicos responsáveis por gerir a educação, seja pelas emissoras de rádio e televisão.

Posteriormente, ainda merece destaque a Lei 6938/81, que “dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências”. Já no inciso X, do seu artigo 2º, assim estabelece:

A Política Nacional do Meio Ambiente tem por objetivo a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no País, condições ao desenvolvimento socioeconômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana, atendidos os seguintes princípios:

X - educação ambiental a todos os níveis do ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente.

Ou seja, a EA é considerada pelo DAB, ainda que enseje críticas por parte de alguns juristas, um princípio da Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), juntamente com o planejamento, fiscalização, controle, zoneamento e proteção dos ecossistemas, entre outros.

Por fim, merece salientar o lugar constitucional da EA, notadamente no inciso VI, do § 1º, do art. 225:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à

coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações

§ 1º - Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público:

VI - promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente;

Da leitura desse pequeno elenco legal histórico, arbitrariamente datado a partir da década de 60 do século passado, podemos afirmar que a EA e o DAB desde muito vem dividindo espaço na construção das bases da PNMA, inclusive como elementos formadores da história constitucional brasileira. Sobretudo, não é nenhum disparate afirmar que o marco legal no Brasil é avançado em termos de EA, como veremos no decorrer dessas reflexões.

Merece destacar que o ora focado é a EA formal, pois no campo não formal, diversas iniciativas, notadamente de organizações não governamentais (ONGs) poderiam ser evocadas no processo de consolidação da EA no Brasil e essas existem apesar da omissão governamental.

Por certo, no aspecto legal, no caso a Lei 9597/99, acrescentou uma gama de propostas e concepções oriundas de diversas lutas de ONGs que militam em torno da temática ambiental/ecológica, solidificando a EA no plano formal.

Assim definiu EA o art. 1º, da citada lei:

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.

Decerto que o conceito de EA posto na lei da PNEA traduz a proposta de parte da militância ambiental/ecológica (e não somente de ONGs). Pela análise do artigo supracitado, depreende-se que o objetivo da EA é a “conservação do meio ambiente” para o “uso comum do povo”, ou seja, o cuidado ambiental pode não ser visto como um fim em si mesmo, mas como um meio para a fruição humana coletiva, sob o manto de um antropocentrismo jurídico duro. Outrossim, a idéia conservacionista “vê a Natureza como um recurso que deve ter sua exploração regrada. É freqüentemente tida como precursora do Desenvolvimento Sustentável” (DIAS, 2008, p.41), características que a aproximam da visão antropocêntrica de Natureza.

Contudo, considerando o marco legal anterior da lei em tela, ainda que

conte com genes antropocêntricos, a mesma é um avanço, no sentido que, uma vez aplicada e, por consequência, alcançada a conservação do meio ambiente, levaria a um resultado de um quadro antagônico à degradação e ameaças ambientais e ecológicas que a maior parte da natureza, humana e não humana, suporta hoje.

Em decorrência, como a lei, por si só não transforma a realidade, pois é um mero instrumento para tal possibilidade, devemos direcionar a análise e reflexão, não de maneira excludente e concentradora no aspecto formal da lei, mas sim para o plano material. Dito de outra forma, não basta estar na lei para estar na vida. A análise, devemos fazê-la, sobre a lei e sobre sua repercussão no mundo real, sobre os efeitos da norma no cotidiano, o que, equivocadamente, por múltiplas razões, muitos não o fazem, ou, o que é pior para o avanço e consolidação da EA transformadora, o fazem de forma superficial e/ou deslocada de tal realidade.

Por isso, ressaltado, o plano material (realidade) nem sempre acompanha o determinado no plano formal (a lei). No caso do DAB, a carência não está nas leis, mas sim na sua aplicação pelo Estado, o que é diretamente dependente da política oriunda dos agentes que ocupam os espaços da Administração Pública e das relações e disputas de poder na coletividade. Assim, o foco não recai na ausência de textos legais, mas sim na inaplicabilidade das leis vigentes, característica não só da lei da PNEA, mas que tem se alastrado pelo DAB na atualidade.

Então a questão é: por que a lei ambiental não é aplicada? Incapacidade da coletividade? Comprometimento ou deficiência do Poder Público (Executivo, Legislativo e Judiciário)? Ou o poder de se impor da economia supera o da ecologia política e da EA transformadora?

Penso que essa resposta passa por um olhar problematizador da atual realidade interdependente, complexa, não solidária e que ecologicamente se encontra a beira do colapso. Realidade, na qual a crença em mitos, como o do desenvolvimento, pelo senso comum, fortalecida por parte da ciência e da mídia, ofusca a compreensão desse cenário de grave crise ecológica e por consequência a dificulta a eleição e adoção de medidas capazes de superar tal crise. Ao par disso, nos deparamos com uma militância ambiental demasiadamente antropocêntrica, que em parte crê noutro mito, de que é possível enfrentar e parar a degradação ambiental e a injustiça social somente apostando num processo de conscientização do degradador, como se todo o poluidor não tivesse consciência da ação poluidora e das consequências que dela decorrem.

Assim é que o DAB positivado, apesar da sua conhecida vanguarda, apresenta uma aplicação pífia em alguns casos, pois contraria o *status quo* e o Direito tradicional. Por isso mesmo esbarra, sob os olhos do Estado, na muralha dos interesses do capital, do mercado e da defesa incondicional da propriedade privada.

Para complicar esse cenário, a flexibilização do DAB, que anteriormente

era só no plano material, agora o é também no formal¹⁷. Um interesse produtivista (não diria conservador, mas sim reacionário) tem levado a um esfacelamento do DAB, ainda que, encontremos indicadores isolados em sentido contrário, mas não majoritariamente.

Segundo Soler, Dias, Barenho e Karan “apesar da existência de diversos diplomas legais nacionais e estaduais que buscam regram a educação ambiental, mudanças institucionais ainda se fazem sentir, bem como as de ordem comportamental para que a EA possa estar presente no dia-a-dia de todos.”

Nesse cenário recente de flexibilizações, a Lei da PNEA, certamente, foi um avanço. Ao longo desses 10 Anos da Lei da PNEA, podemos, indubitavelmente, destacar a elaboração do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), “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 e o seu e o resultado” (MMA, 2005, p.15). Sem dúvida a participação da coletividade na gestão pública é um indicador de uma necessária sustentabilidade.

Entretanto, carece ainda de atenção e superação a relação desfavorável dos recursos financeiros reservados e aplicados pelo orçamento público (e privado) para obras e atividades ecologicamente impactantes e os reservados e aplicados para ações e políticas de tutela ecológica, especialmente para a execução do ProNEA e da PNEA, o que colabora para uma discrepante, desarticulada e desintegrada política pública federal, estadual e/ou municipal em EA.

Antes de finalizar, cabe algumas considerações sobre o Rio Grande do Sul (RS), colhidas a partir da militância do Centro de Estudos Ambientais (CEA)¹⁸ no campo da política de EA.

Anteriormente a criação da Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental (CIEA), pelo Decreto 40.187/00, o Conselho Estadual do Meio Ambiente (CONSEMA)¹⁹, órgão superior do Sistema Estadual de

.....

17-Existem diversas Projetos de Lei (PLs) que visam mudar substancialmente o DAB retirando a competência deliberativa do Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA); aniquilando as Áreas de Preservação Permanente (APPs), o que nos faria voltar antes da década de 30, do século passado, quando não tínhamos o Código Florestal Brasileiro e suprimindo competências do Ministério do Meio Ambiente (MMA), entre outras.

18-O CEA é a primeira ONG ecológica da sul do RS, fundada em 18 de julho de 1983, que atua basicamente com as temáticas de EA e Direito Ambiental.

19-O CEA participou da CT de EA desde a sua instalação, assim como do plenário do

Proteção Ambiental (SISEPRA), de caráter deliberativo e normativo, implantado em 1995, tratava da Política Estadual de EA (PEEA) do RS, como depreendemos da leitura dos incisos a seguir, do Art. 6º, da Lei 10.330/94:

I - propor a Política Estadual de Proteção ao Meio Ambiente, para homologação do Governador, bem como acompanhar sua implementação;

VI - estabelecer critérios para orientar as atividades educativas, de documentação, de divulgação e de discussão pública, no campo da conservação, preservação e melhoria do meio ambiente e dos recursos naturais;

VII - estimular a participação da comunidade no processo de preservação, conservação, recuperação e melhoria da qualidade ambiental;

Com a vigência do Decreto 40.187/00, que institui a CIEA, foi propiciada uma concorrência, na prática, pela gestão da PEEA, no RS. Estabeleceu o art. 2º, do referido decreto:

A Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental terá as seguintes competências:

I - gerar, acompanhar e avaliar as diretrizes da Política Estadual de Educação Ambiental;

Outrossim, as atribuições relativas a PEEA, passaram a se dar de uma forma ainda mais concorrente do que cooperativa, quando da promulgação da Lei 11.730, de 09 de janeiro de 2002, que “dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Estadual de Educação Ambiental, cria o Programa Estadual de Educação Ambiental, e complementa a Lei Federal nº 9.795, de 27 de abril de 1999, no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul”. A CIEA passou desempenhar um papel de disputa com a Câmara Técnica de EA do CONSEMA no trato da PEEA, ao mesmo tempo em que a lei em tela gerou uma sobreposição de instâncias entre os Sistemas Estaduais de Proteção Ambiental e o de Educação²⁰, fazendo com que, até a presente data, a coordenação conjunta prevista não tenha atingido os resultados legais estabelecidos.

Tal concorrência institucional gerou uma confusa operacionalização dos sistemas educacional e ambiental, a qual somada a ausência

CONSEMA até o ano de 2005.

20-Art. 6º - Fica instituída a Política Estadual de Educação Ambiental, veículo articulador do Sistema Estadual de Proteção Ambiental e do Sistema Estadual de Educação.

sucessivas de propostas governamentais e recursos orçamentários, considerando as características que a PEEA deve apresentar, conforme a própria Lei 11.730/02, têm sido os principais fatores, na minha avaliação, pela inexpressiva ou, sem exageros, inexistente, política para tal, verificada no RS.

Para Soler, Dias, Barenho e Karan “espaços institucionais que aparentam implementar o estabelecido pelas leis de EA, podem fragmentar e/ou até barrar sua concretização pelo paralelismo estrutural e confusão legislativa, afrontando a cidadania já conquistada na área ambiental.”

Paralelamente, o sombreamento do CONSEMA, pela CIEA, enfraqueceu a cidadania ecológica e com ela a articulação para implantação e consolidação da PEEA.

Por outro lado, há os que defendam a ausência de uma PEEA e até de uma PNEA pelas regras prevista no art.10 da Lei 9597/99, agregadas ou não aos fatores já mencionados, como segue:

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.

Assim, entendo, mais por questões estratégicas e pragmáticas, e menos por razões filosóficas, não esta totalmente esquecida a tese de criar uma disciplina específica de EA. Contudo, tendo ou não a disciplina de EA, o certo é que parece ser uma alternativa obrigatória para a consolidação da PNEA o acompanhamento público e coletivo da gestão de fundos ambientais e, sobretudo, a participação, dos educadores ambientais em colegiados e espaços de discussão da EA. É tão forçoso o controle público dos fundos ambientais, como necessário um agir político dos educadores ambientais.

Para alguns, contribuiu para a não verificação da materialização de uma PNEA, na completude da Lei 9597/99, a ausência de previsão legal do Sistema Nacional de Educação Ambiental (SISNEA), ainda que tal deva se dar por dentro do SISNAMA ou, no mínimo, estabelecer uma conexão e um diálogo próximo e dependente com ele

Certamente uma crítica justa se valeria do argumento de que muitas outras questões poderiam e deveriam ser abordadas, mas isso fica para reflexões e debates em outro momento.

Por fim, cabe ressaltar que apesar de existir uma previsão legal da PNEA e da PEEA do RS, carecem de implementação os mandamentos da Lei 9597/99 e da Lei Estadual do RS 11.730/02 na sua plenitude. Assim, não dispomos, materialmente, de uma PNEA, de forma articulada e integrada, de norte a sul, como prevê a lei ambiental. Igualmente, existe uma certa dificuldade em avaliar se as ações e políticas de EA observam minimamente o previsto no art. 4º e 5º da Lei da PNEA.

A superação disso deve passar pelo envolvimento da coletividade na construção e aplicação, não só da PNEA, mas da política ambiental no seu todo, bem como o respeito às diversas instâncias de representatividade direta, forjadas ao longo do tempo pelo movimento ambiental/ecológico e setores ambientais comprometidos com outra ordem ecológica.

Contudo, sem a aplicação da lei ambiental e o fim das propostas de flexibilização do DAB não existirá caminho para a concretização da PNEA.

REFERÊNCIAS

DIAS, Eugênia Antunes. **Visão de Natureza**: uma análise sobre práticas jurídicas antropocêntricas do Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Instituto de Sociologia e Política, Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2008.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Programa Nacional de Educação Ambiental**. Brasília, 2005.

SOLER, A. C. P., DIAS, E. A., BARENHO, C. e KARAN, Leandro. **Leis de Educação Ambiental: Contribuições e Contradições**. II CITAD. Porto Alegre. 2005.

CONTRIBUIÇÕES DA PNEA À EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO ESPÍRITO SANTO

Ana Beatriz de Carvalho Dalla Passos

“Nada é impossível mudar
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”.
(Bertolt Brecht)

Primeiras notas

No Espírito Santo a discussão sobre a Política Estadual de Educação Ambiental iniciou em 1995 com a realização de 11 (onze) encontros regionais agregando trabalhos de Educação Ambiental de todas as instâncias, cujo objetivo maior era traçar as políticas de Educação Ambiental para o Estado. Esses encontros culminaram no II Encontro Estadual de Educação Ambiental, promovido em parceria com várias instituições governamentais e não-governamentais, resultando na formação do Núcleo Interinstitucional de Educação Ambiental do Espírito Santo.

Embora as diretrizes para as políticas tenham sido delineadas nesse evento, as mudanças ocorridas no plano político, naquela ocasião, não permitiram que elas fossem consideradas. É importante mencionar o referido núcleo, composto por representantes da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), Secretaria de Estado da Educação (SEDU), Companhia Espiritossantense de Saneamento (CESAN), Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Recursos Hídricos (SEAMA) e Cia. de Polícia Ambiental, foi uma iniciativa da SEDU, mas, infelizmente, não teve continuidade (PASSOS, 2005).

Tão logo a PNEA foi instituída, em 1999, iniciou-se o movimento para sua execução em todo Brasil. Na ocasião, o Espírito Santo recebeu a visita dos representantes do Ministério do Meio Ambiente para divulgar a Lei recém aprovada e mobilizar as instituições para elaboração da

política e do plano de EA, ficando a coordenação dessas ações a cargo da Secretaria Estadual de Meio Ambiente. Assim, foi criada a Câmara Técnica de Educação Ambiental do Conselho Estadual de Meio Ambiente (CONSEMA), composta por 33 instituições. Esse grupo, constituído por representantes dos setores governamental, não-governamental e produtivo, elaborou o Programa Estadual de Educação Ambiental e, em seguida à sua aprovação, criou o Projeto de Lei da Política Estadual de Educação Ambiental, que não foi aprovado e a Câmara Técnica teve suas atividades paralisadas desde o ano de 2001.

Vale lembrar que no período pós-ECO-92, a mobilização e as expectativas geradas em torno desse acontecimento motivaram o surgimento de algumas ONG ambientalistas no Estado e ações que buscavam organizar grandes coletivos, especialmente em torno das deliberações do Tratado de Educação Ambiental Para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Seguindo essa tendência, em julho de 1992, a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) promoveu um Seminário – “A Educação Ambiental em Busca de Ação – Discussão Pós-ECO-92” – para definir as estratégias de organização de uma rede de educadores ambientais, dentre outros objetivos.

Para tanto, foi formada uma comissão pró-rede, composta por representantes de algumas instituições e professores da Universidade. Porém, a falta de entendimentos sobre a estrutura organizacional em rede, impediu a continuidade de suas propostas. Desse modo, somente em setembro de 2003 foram retomadas as discussões sobre a criação de uma rede de Educação Ambiental do Espírito Santo e ocorreu, efetivamente, a formação da Rede Capixaba de Educação Ambiental (RECEA).

Com a oficialização do Órgão Gestor da PNEA e a consulta pública ao Programa Nacional de Educação Ambiental foi delineada uma nova agenda para os estados definirem suas diretrizes de EA. Dessa vez, o ES recebeu a visita dos representantes dos Ministérios do Meio Ambiente e da Educação, em cuja bagagem estava a proposta de criação de uma comissão interinstitucional (CIEA), autônoma e paritária, com a missão de elaborar a Política Estadual de EA.

Vale ressaltar que essas novas recomendações à elaboração da Lei suscitaram um longo debate sobre a criação ou não de uma CIEA no ES. Contudo, a realidade socioambiental capixaba e a compreensão do sentido democrático e participativo que envolve a construção de políticas, bem como a necessidade de divulgar a consulta pública do ProNEA, resultaram em uma mobilização institucional que culminou na criação da CIEA como uma instância de discussão da Educação Ambiental no Estado, envolvendo de forma abrangente e autônoma, os diversos setores da sociedade capixaba.

Então, em novembro de 2005, nasceu a CIEA-ES, por meio do Decreto nº 1582. Ela é paritária, tripartite e está composta por 18 instituições:

Poder público

- Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Recursos Hídricos – SEAMA;
- Secretaria de Estado da Educação – SEDU;
- Secretaria de Estado da Agricultura, Abastecimento, Aqüicultura e Pesca - SEAG;
- Secretaria de Estado da Saúde – SESA;
- Universidade Federal do estado do Espírito Santo – UFES;
- Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis – IBAMA.

Sociedade Civil

- Federação das Associações de Moradores e dos Movimentos Populares do Espírito Santo – FAMOPES;
- Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Espírito Santo – FETAES;
- Associação Nacional de Municípios e Meio Ambiente – ANAMMA;
- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME;
- Fórum das Organizações Não Governamentais Ambientalistas;
- Organizações Não Governamentais ligadas ao Ecoturismo.

Iniciativa Privada

- Federação das Indústrias do Espírito Santo – FINDES;
- Federação da Agricultura e Pecuária do Estado do Espírito Santo – FAES;
- Associação das Empresas de Saneamento Básico Estaduais – AESBE;
- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do estado do Espírito Santo – SENAC-ES;
- Serviço Brasileiro de Apoio a Micro e Pequenas Empresas do estado do Espírito Santo – SEBRAE-ES;
- Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior - ABMES, com atuação no estado do Espírito Santo.

Notas de fundo

Após sua constituição, a CIEA desenvolveu um intenso trabalho rumo à definição das políticas de EA, tendo como foco duas questões: que EA queremos para o Espírito Santo e em que preceitos ela se fundamenta. Assim, partimos para uma série de eventos envolvendo pesquisas, seminários e consultas públicas até a finalização do projeto de Lei e aprovação pela Assembléia Legislativa.

No que diz respeito às pesquisas, revisitamos os grandes encontros estaduais que ocorreram antes da promulgação da PNEA e tiveram como objetivo a proposição de políticas de EA. O primeiro foi o Encontro

Estadual de Educação Ambiental, ocorrido na cidade de Vitória, em 1992, que reuniu professores, estudantes, ambientalistas, pesquisadores e demais interessados na temática ambiental. Três anos depois, em 1995, aconteceu o II Encontro Estadual de Educação Ambiental, cujo objetivo maior foi traçar as políticas de Educação Ambiental para o Estado. E em 1997, o Espírito Santo acolheu, em um só evento, o IV Fórum de Educação Ambiental e o Encontro da Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA), promovido por essa rede em parceria com outras instituições do Estado. Uma das finalidades desse evento concentrou-se, principalmente, na definição de propostas para as políticas públicas de Educação Ambiental no País.

No III Encontro Estadual de Educação Ambiental, ocorrido em 2004, foi realizado um Grupo de Trabalho (GT) de Políticas Públicas em Educação Ambiental. O público participante desse Grupo estava constituído por educadores ambientais de diversas regiões do Espírito Santo, interessados em participar ativamente do processo de fortalecimento da Educação Ambiental no Estado. Dessa forma, foram levantados alguns problemas, discutidas propostas para solucioná-los e sugeridos responsáveis e parceiros para a sua realização. Finalmente, a realização do IV Encontro Estadual de Educação Ambiental - II Encontro da Rede Capixaba de Educação Ambiental, em 2006, se destacou não só por sua abrangência, mas também por inaugurar uma série de eventos que deram “corpo” à política estadual.

Além das pesquisas organizamos três seminários: um de nivelamento para os membros da CIEA; um para elaboração do planejamento estratégico da CIEA e um para socialização das ações da CIEA com as instituições que a compõe. Todos esses acontecimentos subsidiaram um texto base que foi apreciado por professores e pessoas ligadas aos mais variados setores da sociedade, tanto no interior do estado quanto na capital. As consultas públicas foram realizadas presencialmente, por videoconferência e pela internet.

Notas finais

De posse de todas as contribuições, a CIEA-ES concluiu a elaboração da proposta de Política Estadual de Educação Ambiental, que foi submetida à Assembléia Legislativa e, aprovada no dia 15 de julho de 2009, tornando-se a Lei nº 9265/09 da Política Estadual de Educação Ambiental do Espírito Santo.

O próximo passo da CIEA será a construção do Programa Estadual de Educação Ambiental e o grande desafio será o de implementar esses documentos para que as ações se tornem realidade.

Referências

PASSOS, A.B. de C. Dalla. **O ambientalismo como espaço histórico e político da Educação Ambiental**: sentidos produzidos. Dissertação de Mestrado. PPGE/UFES, 2005.

DEBATENDO OS 10 ANOS DE PNEA E O SISNEA APRESENTAÇÃO DA BAHIA²¹

Maria Alice Martins de Ulhôa Cintra (Lilite)

Na Bahia, a implantação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) foi acompanhada por diversas instituições governamentais e não governamentais que, em nome da PNEA, desencadearam ações práticas. Ela serviu de instrumento para respaldar iniciativas de EA no Estado, gerando avanços na disseminação dos seus princípios norteadores, ainda que esses avanços sejam considerados tímidos para a capilarização que se quer atingir:

Apresentaremos a seguir algumas das principais ações de EA desenvolvidas com a implantação da PNEA e outras que surgem como desdobramentos decorrentes das primeiras. Ensaíamos também levantar ponderações sobre as limitações e o fortalecimento necessário dos caminhos da EA na BA.

Ações e desdobramentos de EA na BA vinculadas à PNEA

Em decorrência da PNEA, estruturaram-se algumas das principais ações de EA no Estado, elencadas abaixo. A partir da mobilização que se instalou:

· Surgiram em torno de 20 **Salas Verdes**, espalhadas pelo Estado, que desenvolvem atividades de EA para a comunidade;

· Foram articulados 08 **Coletivos Educadores** e alguns permaneceram ativos apesar da descontinuidade no repasse dos recursos do Fundo Nacional de Meio Ambiente;

· Foram realizadas as **Conferências Nacionais Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA)**, sendo que das, aproximadamente, 4500 escolas da BA com turmas de 5^a a 8^a séries, público dessas conferências, tivemos:

- I CNIJMA – participação de cerca de 1700 escolas (2003);
- II CNIJMA – participação de cerca de 600 escolas (2005);
- III CNIJMA – participação de cerca de 500 escolas (2008/09);
- I CEIJMA – Conferência Estadual Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente da BA, com cerca de 140 delegados e delegadas do Estado todo (2008).

• Foi criado o **Coletivo Jovem (CJ)** na BA (2003), no princípio restrito a cidade de Salvador, com um grupo de aproximadamente 20

.....

21-Este é o texto completo preparado para a Roda de Conversa: Debatendo os 10 anos de PNEA e o SISNEA. Possivelmente, alguns itens não tenham sido citados, durante o debate.

representantes de diferentes instituições, o qual desenvolveu ações, como:

- colaborou com a divulgação das I II e III CNIJMAs, na capital e em alguns lugares do interior;
- efetuou a escolha dos delegados infanto-juvenil para as CNIJMAs, nas etapas nacional e estadual;
- realizou o I Encontro de Juventude e Meio Ambiente, com representantes de instituições de diversos pontos do Estado, quando foram preparados/as delegados/as para participar na I Conferência Nacional pelo Meio Ambiente (I CNMA), versão adulto (2003);
- realizou o II Encontro de Juventude e Meio Ambiente, quando foi estimulada a formação de outros CJs no Estado (2006);
- elaborou um vídeo sobre Juventude e Meio Ambiente, apresentando a associação dessas duas temáticas com a EA e documentando o trabalho do CJ (2007).

• Depois de criada a Rede de Juventude e Meio Ambiente nacional (REJUMA), criou-se também a **REJUMA-BA**, a partir da articulação dos CJs e dos dois Encontros de Juventude e Meio Ambiente;

• A BA participou do “**Programa Vamos cuidar do Brasil**”, na formação de professores e estudantes de aproximadamente 500 escolas, de diversas regiões do Estado, que participaram da I CNIJMA; no período entre a I e a II conferências (2004 e 2005);

• Participou também do programa que estimulou os CJs do Brasil todo a trabalhar com a **Formação de Com-vidas e a Agenda 21**, entre a II e a III conferências;

• Fez parte ainda de projetos para a **formação de Sindicalistas Educadores e Ambientalistas Educadores**;

• A **Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental da Bahia (CIEA-BA)** foi criada, em 2004, numa discussão participativa, incluindo diversos segmentos. É deliberativa e tem uma coordenação colegiada (Secretaria de Meio Ambiente - SEMA, Secretaria de Educação - SEC e um representante da Sociedade Civil). Ela tem trabalhado para elaborar a Política e o Programa de EA do Estado:

• Elaborou a Minuta do Projeto de Lei de Educação Ambiental da Bahia (PLEA-BA), a partir das discussões nas suas Câmaras Técnicas, de 2005 a 2007;

• Realizou Seminários de Consulta Pública dessa Minuta, nas atuais unidades de planejamento do Estado – os 26 Territórios de Identidade da BA – no período de novembro/08 a maio/09, discutindo inclusive Linhas de Ação/Estratégias de EA, prioritárias em cada Território;

• Trabalhou para o mapeamento da EA no Estado, através da aplicação de questionários, durante os Seminários.

• Conseguiu contar, para esses Seminários de Consulta Pública da Minuta do PLEA-BA, com a participação efetiva, de um pouco mais da

metade de todos os integrantes da CIEA-BA, (entre titulares, suplentes ou convidados colaboradores), sendo que a maioria desses que participaram do processo era da sociedade civil. A participação dos órgãos governamentais não foi expressiva, com exceção da Secretaria de Meio Ambiente do Estado da BA (SEMA), que esteve presente em todos os Seminários.

- Está elaborando o Programa de Educação Ambiental da BA (PEA-BA), a partir dos resultados dos 26 Seminários.

- Dentro do PEA-BA serão inseridos os resultados das discussões, no âmbito da CIEA-BA, da transversalização da EA e da comunicação do programa, para o poder executivo. Na BA já houve iniciativas de trabalhar a transversalização da EA, alguns encontros foram realizados, mas a máquina administrativa ainda não conseguiu levar adiante.

- Elaborou um Termo de Referência sobre EA no Licenciamento, para nortear as ações decorrentes de condicionantes de EA em empreendimentos licenciados.

Atualmente há várias iniciativas, tanto de instituições governamentais como não governamentais, mas ainda estão desintegradas e caminhando em direções que não se cruzam, muitas com o nome de EA e em geral auto-respalçadas na PNEA. Podemos citar algumas:

- Formação dos Comitês de Bacia, com base nos princípios da EA;
- Discussões com a comunidade sobre os processos de liberação de outorgas de água;
- Preparação da comunidade para as audiências públicas nos processos de licenciamento;
- Projetos de EA relacionados às ações do PAC;
- Projetos de EA ligados aos processos de construção de Agenda 21, gestão das águas, UCs, saneamento, dentre outros;
- Campanhas e projetos de EA realizados pelas empresas, a partir dos condicionantes impostos nos processos de licenciamento, ou decorrentes das atividades de responsabilidade social;
- Projetos de EA realizados por ongs e movimentos sociais, também dispersos, desvinculados de uma orientação mais ampla;
- Ações de EA nos Coletivos Educadores e nas Salas Verdes;
- Elaboração de programas setoriais de EA em diferentes áreas temáticas: ensino formal, gestão das águas, saneamento, resíduos sólidos, juventude;
- Iniciativas do Ministério Público, buscando o cumprimento da Lei Nacional de EA.

Podemos dizer que, como desdobramento da implantação da PNEA, que estimulou, entre outras coisas, a criação de CJs e a realização das Conferências Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, surgiu a articulação

de jovens de todos os estados da Federação, em torno das questões ambientais, num movimento de jovens, que usam uma rede virtual, Rede de Juventude e Meio Ambiente (REJUMA), para se comunicar. E esse movimento colaborou com as discussões de uma política pública de Juventude. A BA acompanhou esse processo e hoje já foi instalado o Conselho Estadual de Juventude.

O processo de organização e realização da I CNIJMA criou um campo favorável a rearticulação dos educadores ambientais do Estado. A equipe assessora da Comissão de Meio Ambiente da Assembléia Legislativa da BA, na época (2004), através de alguns seminários realizados em diferentes regiões, estimulou a reestruturação da Rede de Educação Ambiental da Bahia (Reaba), criando uma lista de discussão virtual, que facilita a comunicação dos profissionais dessa área.

Outro desdobramento que deve ser lembrado é o crescimento que a temática da Educomunicação teve após a implantação da PNEA, acompanhando sempre as discussões de enraizamento da EA.

Mas, apesar desses esforços, como garantir que tudo isso tenha continuidade? Seja implantado? Chegue a todas as localidades do Estado? Que os recursos conquistados não sejam devolvidos? Como ter certeza que o PLEA-BA vai “pegar” e ser o instrumento que necessitamos?

Algumas limitações da PNEA

Esses são os frágeis caminhos da EA!!! Ainda não há uma estrutura governamental, com força e recursos suficientes para dar segurança às ações da PNEA.

Apesar de existirem várias ações de EA, tendo como referência o Tratado de EA (ECO-92) e a PNEA (1999), isso não garantiu a universalidade que precisamos. E como a EA é um campo de atuação ainda sem contornos bem definidos, convive-se com um sem número de ações, que se dizem educativas e que vestem a roupagem da EA, mas que não passam de arremedos. Em muitos casos, torna-se difícil a separação do joio do trigo.

Arriscaria dizer que os problemas administrativos e burocráticos são entraves tão sérios, para ampliar a abrangência da EA, quanto às dificuldades político-ideológicas. Se a burocracia não criasse tantos obstáculos, possivelmente, a metade dos problemas seria resolvida. Às vezes, nós gastamos muito tempo para pensar novos caminhos metodológicos, filosóficos, pedagógicos, e outros tais, quando o problema está no “caminhar”, no “fazer efetivo”, nas formas operacionais que escolhermos para executar (ou travancar ... !) esse caminho, seja ele qual for. Podemos citar aqui o protocolo de intenções da implantação do Órgão Gestor de EA da BA. Ele foi assinado em outubro de 2008. Até hoje

(julho/09) não foi instalado. Ainda não tem endereço, local, estrutura e gente que responda por ele.

A execução das medidas acordadas e planejadas, durante os processos participativos, como a EA propõe que o sejam, costuma demorar tanto, quando são executadas de fato, que acaba por desautorizar e desqualificar os atores e as ações desencadeadas, desestimulando novas iniciativas.

A EA está ancorada na participação da sociedade civil, mas ela deveria ancorar-se na estrutura governamental, de execução, e contar com a participação da sociedade civil. A EA é uma das áreas onde ainda encontramos a militância; ainda há disponibilidade para o trabalho voluntário, mas a PNEA não pode alicerçar-se nisso. Nenhuma política pública pode depender do trabalho voluntário. Pode, e deve, estimulá-lo e contar com ele, para ampliar o alcance de uma ação já estruturada.

Outro mito é o efeito multiplicador, ou a edição de novas versões de cada ação, essas estratégias não são tão potentes como se gostaria que fossem, não reverberam o suficiente para a onda atingir a todos e todas, nos quatro cantos do País.

Fortalecimento da PNEA

Como só levantar as “pedras no caminho” não basta, citamos, aqui, algumas medidas que podem fortalecer a PNEA e alavancar a capilarização sonhada para a EA:

- Novas reflexões sobre os processos participativos e seus efeitos multiplicadores devem ser promovidas, bem como estudos sobre as maneiras de diminuir a distância entre o que se decide coletivamente e o que se implementa de fato nos órgãos executivos.

- As ações realizadas pelos diversos setores de um órgão precisariam ser integradas, bem como as realizadas pelos diversos órgãos. O isolamento suga os cofres do governo, que são alimentados pelos impostos pagos pela população;

- Estimular a criação e o fortalecimento dos Coletivos Educadores e Salas Verdes, mas com estruturas de apoio garantidas pelos órgãos públicos;

- As CNIJMAs precisam atingir todas as escolas, com turmas de 5^a a 8^a séries, e não só uma parcela dessas escolas. E a formação de professores e estudantes, decorrentes desse processo, deveria atingir todas as escolas que participaram das conferências e não somente 20 a 30% delas.

- As CNMAs e as CNIJMAs precisam atingir todo o sistema de ensino e não só as escolas com turmas de 5^o a 8^o séries.

- Precisamos de recursos estruturantes, com a criação de fundos para a EA, que pudessem receber montantes tais como: os decorrentes das multas e condicionantes dos processos de licenciamento; de porcentagens dos totais gastos com propaganda oficial; de doações cujos doadores pudessem receber algum incentivo; e outros que venham a ser criados.

É importante ressaltar, que as colocações feitas acima não têm pretensão de esgotar o assunto. Com certeza, outros olhares poderão complementar o que foi descrito neste relato. São colocações para que, junto com as apresentações dos outros estados, possamos dar continuidade à “Roda de Conversa”, avançar no balanço sobre os 10 anos da PNEA e assim vislumbrar rumos mais promissores.

**Roda de Conversa
REBEA EM FOCO:
REFLEXÕES SOBRE A REDE DAS REDES²²**

Marcelo Aranda Stortti

José

*E agora, José? / A festa acabou, ; a luz apagou,
o povo sumiu, / a noite esfriou, ; e agora, José ?
e agora, você ?/ você que é sem nome, / que zomba dos outros,
você que faz versos, / que ama, protesta, / e agora, José ?
Está sem mulher, / está sem discurso, / está sem carinho,
já não pode beber / já não pode fumar, / cuspir já não pode,
a noite esfriou, / o dia não veio, / o bonde não veio
o riso não veio / não veio a utopia / e tudo acabou...*

(trecho do poema de Carlos Drummond de Andrade)

A atividade “Roda de Conversa sobre a REBEA” ocorreu durante a programação do VI Fórum Brasileiro de Educação Ambiental. Esse diálogo de aprendizagens teve como objetivo dar continuidade na troca de ideias que estavam ocorrendo sobre o futuro da REBEA nas listas de discussões virtuais da REBEA e das redes de educação ambiental em diferentes regiões do Brasil.

Para aprofundar essas reflexões foram convidados quatro educadores ambientais que estão se dedicando a pesquisar o tema das redes de educação ambiental no Brasil. Os debatedores convidados foram os seguintes: Valéria da Cruz Viana (UNB), Celso Sanchez Pereira (UNIRIO), Viviane Amaral (REPEA) e Néri Olabarriaga (REARJ).

A moderação ficou sob responsabilidade de Antônio Fernando Guerra (REASUL) e a relatoria a cargo de Marcelo Aranda Stortti (REARJ). E tivemos a participação de 65 pessoas nessa roda de conversas, que foi aberta a perguntas e debates.

A seguir apresentamos a síntese das falas dos debatedores, com algumas reflexões da moderação e da relatoria, bem como de alguns participantes.

Antônio Fernando Guerra (REASUL)

Realizou a apresentação dos componentes da mesa e aproveitou

.....

22-Relato das discussões ocorridas na roda de conversa

para falar sobre o dilema atual da REBEA (morreu ou continua viva), contextualizando a partir da apresentação ministro do meio ambiente do Brasil, durante o VI Fórum Brasileiro de Educação Ambiental.

Valéria da Cruz Viana (UNB)

Apresentou a sua pesquisa de mestrado sobre a REBEA, que se chama “A ‘Vanguarda que se auto-anula’ ou a ilusão necessária: o sujeito enredado. Cartografia subjetiva da Rede Brasileira de Educação Ambiental 2003-2008”.

Explicou que analisou os discursos dos membros dessa rede, transitando entre as teorias da Educação ambiental e de outros campos. Ela entrevistou 213 enredados e criou o seu mapa: memória discursiva e o processo de decisão que ocorre dentro da REBEA.

Ela também explicou o que era a lista de facilitação, onde existe uma memória. Destacou que existem diversos tipos de membros da REBEA, tais como: os silenciosos e os dissidentes.

Segundo ela, a rede transita entre momentos de centralização e outros de discurso liberal. Citando várias palavras relacionadas aos discursos que os membros das redes fazem da lista dos facilitadores.

Para a autora, essas informações seriam a não explicitação dos espaços. Achando que todos são iguais, as pessoas tendem a homogeneizar.

A debatedora defende uma adesão política, negando esse espaço de socialização. E reforça a ideia que existe uma política de silenciamento, para ela isso ficou marcado quando na lista de discussões você pergunta pelas instâncias decisórias, que em uma rede solidária isso nem deveria existir.

Para essa pesquisadora um bom exemplo disso, foi o debate sobre a saída da Marina, mostrando uma forte influência do Estado, a carta da REBEA para o Minc (ministro do meio ambiente do Brasil) é emblemática.

Essa pesquisadora destaca que na rede as mobilizações são dos mesmos protagonistas, com baixa participação dos outros membros. Para ela, a carta da REBEA chamou a atenção, pois os enredados abriram várias frentes de discussão, uma paralela a outra, totalizando a circulação de 35 e-mails, quando várias vezes as pessoas se manifestaram. Nessa mobilização da REBEA, dos 37 membros que participaram; 12 fazem parte do Órgão Gestor da política pública e a favor da permanência da Marina Silva (ex. ministra do meio ambiente), onde 8 membros são das redes envolvidas na REBEA: a REASUL e a REJUMA.

Isso não seria uma política de silêncio? Ou a marca da insatisfação!

Ela explicou que, ao perguntar por que eles não participaram, percebeu diversas manifestações, tais como: indiferença, controle dos sentidos, ou simplesmente ela ficou sem uma resposta.

Ela afirma que, esse grupo, para pressionar a mudança, aposta numa retórica da resistência, onde esse sentido mostra uma REBEA dentro da tensão da modernidade, ressaltando que estuda o tema das redes porque

essa é uma forma de organização vista como uma utopia, que critica o modelo hegemônico. E conclui dizendo que a utopia crítica tem que ser reinventada, tem que buscar o vir a ser sem perder a identidade criar o conhecimento e reconhecimento da alteridade.

Celso Sanchez Pereira (UNIRIO)

Iniciou a sua fala agradecendo as pessoas que participaram de sua pesquisa, e falou que preparou uma apresentação que depois socializará para todos. Ele explicou que a sua pesquisa é tímida e contou com a participação de Viviane Amaral.

O objetivo de seu trabalho é compreender como a EA se desenvolveu no seio ambientalista, com um movimento de base, e se transforma num discurso oficial.

Para esse debatedor, a base teórica de sua pesquisa são os autores que debatem o tema das redes: Maturana, Boa aventura, dentre outros.

Ele discute a questão da institucionalização, entender que na rede existem regras estruturantes do discurso, e realiza pesquisa documental, entrevistas e pesquisa bibliográfica. Explica que a saída de pessoas que participaram dos movimentos sociais e passaram a integrar o governo modificou a rede, permitindo que ele afirme que a REBEA influenciou a formação desses quadros e a formação das políticas.

Afirmou que nesse meio existem várias tensões e vários conflitos e que ainda observam-se lacunas nesse campo, sendo necessárias outras pesquisas.

Ele considerou que, por conta dos atores desse campo que estão no movimento, este quase se estrutura como uma extensão do governo, o que pode ser notado na participação e movimentos do governo. Assim, das antigas posturas de enfrentamento, passou-se a se apoiar projetos governamentais.

O autor conclui que muitas questões ainda estão abertas, deixando um convite para a platéia aprofundar esse campo de pesquisa. E deixou algumas perguntas como ponto de partida para o posterior debate, tais como:

- 1 – Como a REBEA se organizará em uma eventual mudança de postura política?
- 2 – As novas lideranças surgirão pelos espaços de legitimidade da REBEA?
- 3 – O governo tentará consolidar as políticas ambientais, que são polissêmicas, pela REBEA?

Viviane Amaral (REPEA)

Começou a sua apresentação perguntando: o silêncio incomoda; por que isso acontece? Depois falou da sua pesquisa na psicologia social cujo objetivo era entender as demandas do processo grupal da REBEA.

Ela afirmou que analisou 320 mensagens postadas na rede, se preocupando em como aconteceu a comunicação entre os seus membros.

Para ela, o ato comunicativo para ser completo deve ser: eu falo, vocês escutam; mas, na internet, eu mando e alguém deve responder. E explicou que aplicar os indicadores de processo de interação grupal, preconiza a necessária interação entre o grupo. Porém, não se constitui uma conversação.

Ela apresentou como exemplo o mês de março, afirmando que a maior parte das mensagens que circularam na rede estão relacionadas à divulgação de coisas, tais como cursos, editais, revistas etc., evidenciando que isso tem utilidade para as pessoas, porém não pode ser confundido com o objetivo de mobilizar e comunicar.

Outro processo que invalida essa questão de rede social é que na REBEA não existe a conexão distribuída. Quando alguém consegue estabelecer uma conexão surgindo os “custer” (grupos de afinidades), logo tentamos fazer uma agenda de grupos compartilhados. Os dois grupos que conseguiram estabelecer uma construção coletiva criaram um site coletivo.

Outro tema abordado foi o da hierarquia na rede, que é tão forte que não se consegue mudar isso, mesmo com auxílio de ferramentas que ajudam nesse processo. Para a autora, conexão não é igual à interação.

Ela afirma que a sua sensação é que os membros da REBEA estão carregando um cadáver há meses, questionando se tem sentido manter essa rede como está e perguntando sobre o que fazer para mudar isso.

Ela ressaltou que não precisamos ficar brincando que estamos em rede, só porque recebemos informações. Como não há comunicação distribuída, não há agenda coletiva, isto é, a rede está presa a estruturas que atrapalham a comunicação, permanecendo uma cultura de subordinação e do interesse pessoal de ter acesso a informações estratégicas.

Para a autora, essa rede se configura como uma difusora de informação e não como um espaço de reflexões críticas, baseando-se na repetição de temas e apresentando um fantasioso sonho de que a educação ambiental tem provocado alguma mudança na sociedade.

Ela destaca que os educadores não fazem um movimento com outros setores e que a REBEA tem que romper com isso, alegando que, se for o caso, deve-se destruir tudo e construir um novo modelo.

Ela afirmou que podemos muito mais, pois fazemos coisas maravilhosas. E deixou uma pergunta para todos refletirem: por que não conversamos e revemos tudo até o momento e pensamos em um novo modelo organizacional?

Néri Olabarriaga (REARJ)

“Eu fico preocupada e concordo com tudo que foi falado e penso que a REBEA está num elo perdido”. Para ela, estamos falando dos relacionamentos de pessoas que não estão isoladas, que deveriam ser

coletivas e, inclusive, que suas ações deveriam ser mais coletivas.

Ela falou sobre a sua história de vida e o desenvolvimento de uma pesquisa com lideranças de Natal-RN e as redes de relacionamento de pessoas, cujo tema estava relacionado a redes e os laços pedagógicos.

A sua pesquisa buscou identificar como se dava esse processo educacional entre as pessoas de uma rede. Onde se mantém esse processo? Afirmou que fez um recorte para analisar redes antigas, com longa trajetória: REBEA, rede da Paraíba e a rede do Rio Grande do Norte.

Investigou como se dava a comunicação nessas três redes, como existiu o potencial educativo dentro delas e quais os principais momentos que ocorreram fluxos de informação. A partir disso, concluiu que os encontros presenciais são os momentos de fortalecimento.

A pesquisadora observou algumas coisas em comum, parecendo uma receita de bolo, tais como os espaços que são criados e oportunizados por pessoas que são sua representação. A grande conclusão é que as redes são potenciais ambientes educativos e a proximidade que o estudo levou para o lado da educomunicação.

Olabarriaga trabalhou com o conceito de espaço ampliado de educação, como nos fluxos de comunicação contínuos aos modos de comunicação, que precisam ser rompidos para que se crie um espaço onde as pessoas possam ter oportunidade de criar e participar desse processo formativo.

A autora finaliza a sua apresentação dizendo que, quando você institui regras e estabelece o que cada um vai fazer, estabelece-se na REBEA uma diretriz, espaço instituído através da participação das pessoas, incorporando-se consensos e dissensos.

Antônio Fernando Guerra (REASUL)

O moderador tentou resumir as apresentações em três provocações:

1 - Quais as estratégias que vocês sugerem para superar o silenciamento, incorporar os dissidentes, superar a fantasia da participação, para que a REBEA se legitime como rede social instituinte da Educação brasileira?

2 - A conexão virtual nas listas de discussão parece estar sendo confundida com participação. Falta pertencimento, compromisso na gestão participativa de uma rede. Como pode-se superar estes desafios?

3 - Como organizar uma agenda compartilhada para que a REBEA se constitua, de fato e de direito, como uma comunidade de aprendizagem, retomando sua dimensão política e o potencial educativo e participativo?

Viviane Amaral (REPEA)

Afirma que estamos há quase dez anos perguntando para as mesmas pessoas e temos que ter a coragem de romper com isso; devemos ter a coragem de perguntar: queremos que a rede continue? Vamos ouvir as

pessoas, pois temos mais de 600 pessoas inscritas na lista, porém só 40 fazem conexão com outros membros.

Néri Olabarriaga (REARJ)

Explica que temos que colocar claramente que não se fala em dinheiro, carros... e quem está na rede não está desencarnada de outras ações; a Néri está também associada a outras redes e o tempo interno da rede é o tempo da rede. As pessoas podem contribuir com tempo para a REBEA, mas as demandas existem “eu dentro da rede” e “eu fora da rede”. Há de se repensar projetos, institucionalizar pessoas para trabalhar como articuladores, e há necessidade de financiamento para operar.

Valéria da Cruz Viana (UNB)

Apresentar estratégias, isto é dar o poder, dar a palavra... e não sou eu quem deve dar a direção. A minha percepção é que uns falam e outros ouvem, mas deve-se começar esse exercício de desconstrução da programação [dos encontros].

Celso Sanchez Pereira (UNIRIO)

Afirma que em outros campos também estão passando pela mesma crise, isso está relacionado com o processo de redemocratização do Brasil. E se faz necessário uma mudança de postura relacionado à crise da nossa sociedade.

Finalizando...

Após o rico debate entre os participantes, foi proposto como encaminhamento, fruto das reflexões coletivas, a necessidade de iniciar um processo nacional de avaliação do conceito de rede e da organização e funcionamento da REBEA.

REDES DE EDUCADORES AMBIENTAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

Mauro Guimarães

A Educação Ambiental (EA) é percebida como uma das principais formas de enfrentar a crise socioambiental de nossos dias. Porém o educador ambiental em seu cotidiano convive com o embate entre: Reprodução dos valores e visões de mundo hegemônicas refletidas em práticas pedagógicas tradicionais (conservadoras) vistas como EA, versus as iniciativas de educadores que se colocam em movimento de resistência contra-hegemônico de inserir a EA no cotidiano escolar.

Acreditamos que a participação em Redes de Educação Ambiental para esses educadores de práticas diferenciada que resistem, minorias ativas no cotidiano escolar, é uma estratégia a ser utilizada com grandes potencialidades. Pois permite romper o isolamento destes educadores em seus espaços educativos, tornando-os partícipes de um “movimento coletivo conjunto”. Propicia uma maior interconexão da realidade local contextualizada em uma perspectiva mais ampla. E possibilita vivenciar um ambiente educativo para sua contínua formação, desde que vivenciada a Rede sobre diferentes paradigmas constitutivos de uma organização social.

Há uma compreensão difusa de redes na sociedade, e experienciada por muitos, como sendo este um movimento representativo dos educadores ambientais e que a Rede deve adotar posicionamentos políticos representativos destes educadores perante a sociedade, como se houvesse uma única perspectiva de EA, assim como um único posicionamento ideológico de seus participantes. A meu ver, seria usarmos a mesma forma de pensar pra tentar fazer diferente caindo no que venho chamando de “Armadilha Paradigmática” (Guimarães, 2004 e 2006).

Ao nosso entender, esta compreensão e vivência a partir desta concepção fragilizam o potencial da Rede como uma nova forma de organização social em seu caráter político e educativo.

Desta reflexão crítica enaltecemos a importância de se propor Redes como espaços de participação e articulação.

A Rede como Espaço de Participação e articulação permite, ao mesmo tempo: comunicar manifestando as diferentes posições; propiciar a reflexão pelo desvelamento dos embates; articular posições que encontram identidades.

Desta forma, problematiza a realidade pelo debate de idéias e possibilita uma percepção mais complexa e menos homogênea da realidade. Permite ainda a participação, não só pelo debate no campo das idéias, mas também pela articulação política e o exercício da cidadania; constituindo-se assim também como um ambiente educativo.

Nesta perspectiva, acredito que Rede de educadores ambientais: não é uma entidade ou uma instituição, é um espaço público; não representa posições dos seus participantes, pode porém ser um espaço de manifestação pública dos consensos e/ou conflitos existentes entre seus integrantes; portanto, presentes na sociedade; sua existência virtual e presencial nas listas de discussões e fóruns cumpre o importante papel de apresentar, revelar, trocar experiências, posições e concepções de EA, que reforça uma tendência inclusiva contra-hegemônica da EA Latino-Americana.

Diante disto, deixo como questão que me acompanha: o que queremos com a REBEA? Que seja um movimento representativo dos educadores ambientais brasileiros ou um espaço de participação e articulação?

Bibliografia em que desenvolvo um pouco mais estas questões:

- A Formação de Educadores Ambientais pela Editora Papirus, 2004;
- Armadilha paradigmática na educação ambiental. Capítulo do livro Pensamento complexo, dialética e educação ambiental, pela editora Cortez, 2006;
- Redes como ambiente educativo para a educação ambiental, capítulo da Revista Brasileira de Educação Ambiental, da REBEA, 2008.
- Educadores Ambientais nas escolas: as redes como estratégias. Capítulo do Caderno CEDES nº77, 2009.

DO VELHO AO NOVO DA REA/PB: NASCE UMA IDENTIDADE DE EA NA PARAÍBA

Julio Cesar Macedo

Um dos mais importantes ensinamentos da abordagem sistêmica da vida é o reconhecimento de que as redes constituem o padrão básico de organização de todos os sistemas vivos [...]. Onde existe vida existem redes. As redes vivas estão sempre criando e recriando a si próprias. As redes vivas das comunidades humanas são redes de comunicações (FRITJOF CAPRA).

No momento, gostaria de agradecer ao Coordenador do VI Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, Senhor Declev Reynier Dib-Ferreira e à Presidente do IBG, Senhora Dora Negreiros por terem me convidado a participar do VI Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, na qualidade de palestrante para dialogar na Roda de conversa que trata da temática **Identidade da Educação Ambiental: o papel das redes de educação ambiental**.

E não deixaria de assinalar, agora, antes de qualquer diálogo entre meus amigos enredados, que por mais que estejamos diante de diferentes terminologias para propostas educativas voltadas as questões ambientais, é possível percebermos com bastante clareza que estamos em busca de um único propósito: uma sociedade sustentável.

Sem pretensão nenhuma de manifestar qualquer intenção de definir ou propor uma nova abordagem nessa roda de conversa no que concerne à prática educativa da Educação Ambiental, mas somente tentar refletir e dialogar com esses educadores e pesquisadores que, na sua maioria, comprometidos com seus ideais tornaram-se verdadeiros protagonistas desse processo construtor que tão logo tornara visivelmente a cara do que se tem de Educação Ambiental, atualmente, no Brasil.

A Rede de Educação Ambiental da Paraíba foi criada, no final da década de 90, exatamente em 16 de agosto de 1997, a partir do cenário político da I Conferência Nacional de Educação Ambiental, realizada em Brasília, no ano de 1997, promovida pelos Ministérios da Educação e do Desporto e Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal, que objetivou criar um espaço para reflexão sobre as práticas da educação ambiental no país, avaliando suas tendências e identificando as perspectivas e estratégias futuras.

Momento este em que vários educadores ambientais, pesquisadores, representantes de Instituições governamentais e não governamentais compraram, espontaneamente, a idéia da formação de uma rede social voltada para as questões ambientais com o mote de suprir a carência existente na Paraíba de uma organização que pudesse, de fato, dar

conta de informar, mobilizar pessoas e entidades da área ambiental, realizar cursos, promover eventos, parcerias e convênios na tentativa de congregar um conjunto de informações dirigidas aos programas e projetos de Educação Ambiental e Meio Ambiente.

Juntar esforços nos pareceu naquela oportunidade a idéia mais eficaz para aperfeiçoar o desempenho da Educação Ambiental nos diversos segmentos da sociedade paraibana, já que até então a temática ambiental não estava sendo exercida na sua plenitude no mundo escolar. Isto é, poucas ou nenhuma escola falava de educação ambiental e quando tratava dessa questão era com um olhar simplesmente ecológico.

Isso nos fez acreditar que a informação e a comunicação tornam-se recursos poderosos das atividades sociais, sendo possivelmente instrumentos modificadores da consciência humana. Assim, nada melhor do que ver nas redes a garantia de acesso a informação e troca de experiência em âmbitos local, nacional e global. São capazes de diminuir fronteiras e burocracias e ainda constituir-se em forte ferramenta de comunicação. Adentrar essa perspectiva foi um passo decisivo para gerar o marco inicial da inserção da educação ambiental no ensino formal das escolas públicas da Paraíba.

Ainda podemos dizer que vimos nesse fato a possibilidade de modificar uma prática de pessoas e entidades que muitas vezes atuavam de forma não integrada e isolada, cada um manifestando uma visão fragmentária, simplista e reduzida da realidade. Uma prática que só ao longo do tempo veio impulsionar e contribuir, ainda que não propositadamente, com a problemática socioambiental local.

Assim, foram dados os primeiros contornos do formato da Rede de Educação Ambiental da Paraíba, onde se buscou um desenho organizacional verticalizado, com uma formação regimental à luz de um acordo de cooperação assinado e assumido pelas instituições âncoras – ou, melhor dizendo, das instituições fundadoras - e configurada numa classificação hoje identificada por Martinho (2003) como de uma rede de troca de informação, de uma rede operativa.

No imaginário coletivo, vislumbramos uma rede que pudesse tratar a educação ambiental como desencadeadora de um processo educativo numa visão mais complexa e crítica e que de fato contribuísse para a formação de uma consciência ambiental, possibilitando à educação ambiental um ato político voltado para a transformação social. Isto veio compatibilizar-se com uma postura coerente com o que estabelece um dos princípios do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidades Global: a educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É ato político, baseado em valores para a transformação social.

Materializar essa perspectiva significou alguns conflitos de idéias, o que já era de se esperar, pois se tratava de um espaço público e político que a rigor estava aberto a todo tipo de manifestações e divergências, sejam elas de natureza política, cultural e ideológica. Porém sem perder

de vista a responsabilidade de assumir um projeto democrático de construção coletiva, de emancipação dos sujeitos, de solidariedade e de potencialização das políticas de educação ambiental na Paraíba. Nesta direção, Scherer-Warren (1999, p. 51) aponta que a idéia de *rede*:

implica admitir a complexidade do social, composta de setores e agrupamentos sociais heterogêneos, campos de múltiplas contradições, diversidade e discursos plurais, em que opera não apenas a lógica do conflito, mas também da cooperação e da solidariedade.

Do ponto de vista do desafio, entendemos que as redes são complexas e plurais, portanto aprendemos a trabalhar e conviver de certa forma com a perspectiva de que o movimento de rede não pode ser previsível e controlável. Assim, procuramos conduzir nossas relações sociais a partir de um olhar onde fosse possível detectar a importância das pessoas que compartilhavam das mesmas idéias, interesses e objetivos do que simplesmente pelas instituições facilitadoras da REA/PB que estavam apoiando o processo.

Porém, a experiência nesse caminhar com diferentes nós e elos já sinalizava para uma clara percepção de que esse movimento de rede se inscreve numa lógica em que as relações devem ser horizontalizadas, complementares e mais abertas ao pluralismo e à diversidade cultural.

Em 2000, o Rio de Janeiro acolheu a realização da reunião “Cultura de Redes e Educação Ambiental”, apoiada pela WWF do Brasil e pela RITS-Rede de Informações para o Terceiro Setor, na qual tivemos a grande oportunidade de estarmos juntos com alguns representantes atuantes das Redes de Educação Ambiental de diversos locais do país, com o mote central de democratizar conceitos, trocar experiências e aprofundar a discussão relativa à cultura de redes.

Ao mesmo tempo em que houve uma significativa renovação mental dos enredados, em particular dos paraibanos, observa-se que esse momento presencial foi crucial e emergencial, pois colocou em xeque-mate o velho e inadequado modelo organizacional dado à Rede de Educação Ambiental da Paraíba. Instigando-nos a (re) pensar um novo caminhar estrutural para esta. Talvez por isso mesmo Martinho (2003) tenha razão quando chama atenção para o fato de que *em se tratando de redes, não há receitas prontas (p. 05)*. Esse aspecto foi particularmente importante e positivo na medida em que rompemos a prática da verticalidade. Passamos a desconstruir uma relação de quem manda e de quem obedece, descentralizando as tomadas de decisões e instaurando uma nova relação social, política e institucional pautada no diálogo.

Surge, então, um grande desafio nesse tecer da horizontalidade, pois um novo cenário se apresentava, ou seja, o poder torna-se prerrogativa de todos. Nada é tão importante nesse fato a observação feita por Martinho

(2003, p. 84) quando afirma que

de fato, na medida em que os integrantes da rede são pares entre si, não há espaço para relações de subordinação e o poder é desconcentrado, a organização só pode ser “liderada” por muitas cabeças.

Sem entrar no debate e sem desconhecer as diferentes compreensões existentes sobre o conceito de desconcentração, acreditamos que, se tratando de um novo olhar quanto à organização das redes, faz jus a troca desse termo por descentralização, pois segundo a literatura sobre essa temática há uma diferença a considerar: De um lado *desconcentração* representa apenas a distribuição da responsabilidade, sem transferência de autoridade e autonomia decisória, ao passo que *descentralização* garante a responsabilidade dos envolvidos no processo decisório.

Essa questão foi mencionada apenas para deixar claro que as redes só se tornam democráticas quando todos os que dela participam podem exercer o mínimo de poder indispensável para decidir sobre os rumos da mesma. É importante, em outras palavras, que todos os enredados assumam o poder de agir e decidir sobre as tomadas de decisões.

Em que pese o desafio anteriormente assinalado, é necessário deixar claro que os envolvidos assumiram responsabilidades na condução de um processo muito embrionário e intensamente recheado de inter-relações, ora de cooperação, ora de confronto. E assumir responsabilidades nessa caminhada foi ter a capacidade de decidir e de arcar com toda e qualquer consequência positiva e negativa das ações coletivas que se vieram a realizar. Pois acreditar que assumir responsabilidades, em particular no estar e atuar em rede significa arriscar-se.

Um fato que se deve, porém, reconhecer é que nesse novo tecer da Rede de Educação Ambiental da Paraíba, no que tange ao pensar e exercer a cultura de redes avançamos, consideravelmente nas nossas articulações, conexões e capilaridade entre pessoas e organizações. Por exemplo, contamos hoje com uma mala-direta com dados de aproximadamente 800 pessoas e organizações governamentais e não governamentais ligadas ao Meio Ambiente e Educação Ambiental. O importante nisso tudo é que foi possível a expansão da malha da REA/PB, o que por consequência tornou possível a difusão da cultura de redes.

Em realidade, toda essa trajetória do velho e do novo da Rede Paraibana foi, sem sombra de dúvida, necessária e relevante. Pois reconhecemos nesse transcurso aspectos que influenciaram por deveras a construção identitária da Educação Ambiental no Estado da Paraíba. Essa questão me reporta claramente aos primeiros cursos de capacitação realizados em alguns municípios do Estado, onde observou-se que a maioria dos professores envolvidos nesses cursos demonstrava pouca ou nenhuma percepção do que significava trabalhar Educação Ambiental na escola.

Ao considerar essa realidade, sentimos que muita coisa precisava ser feita. Éramos naquela ocasião responsáveis por desencadear um processo que pudesse contribuir na mudança daqueles professores e outros milhares espalhados na rede de ensino dos municípios paraibanos.

É sempre necessário rever certos aspectos, até porque uma rede é movimento, é um devir constante em todas as direções. Hoje, quando nos deparamos com alguns daqueles professores por meio de eventos enfocando a Educação Ambiental, percebemos um avanço na percepção deles no que se refere às questões ambientais. Verificar essas mudanças para nós educadores ambientais é acreditar que podemos dar uma contribuição bastante significativa na busca de um mundo melhor. Já dizia Pádua (2002, p.58) que *o educador ambiental precisa crer em seu próprio poder e em sua capacidade de ousar*.

Muitos outros fatos poderiam ter vindo à baila, até como forma de contextualizar experiências que de fato se constroem e reproduzem sentidos e significados que estão inter-relacionados com as diferentes vivências diretas e indiretas dos indivíduos. Há que reconhecer nesse sentido o pensamento da psicologia, na matriz da psicossocial que vê a questão da identidade como um movimento constante.

Portanto, resalto que ainda que se reconheça o papel e importância das Redes no processo identitário das EAs, sua contribuição é condição necessária, porém jamais suficiente.

REFERÊNCIAS:

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida** – Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2001.

MARTINHO, Cássio, COSTA, Larissa, FECURI, Jorge. **Redes**: Uma introdução às dinâmicas da conectividade e da auto-organização. Brasília: WWF-Brasil, 2003.

PÁDUA, Suzana Machado. *Um caminho ousado e estimulante rumo a um mundo melhor*. In: SANTOS, Cleuza Pereira (org.). **Educação Ambiental**: ação e conscientização para um mundo melhor. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Cidadania sem fronteiras**: ações na era da globalização. São Paulo: Hucitec, 1999.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO INSTITUIÇÃO: UMA PERSPECTIVA DOS LAÇOS QUE NOS UNEM

Celso Sánchez

1. A idéia de instituição e a ação reguladora da Educação Ambiental: tecendo conexões em busca de espaços

A análise institucional é um campo ainda com pouca reflexão para a educação ambiental (EA). Pretendo defender a idéia de que esta janela pode nos ajudar a pensar a EA e a maneira *sui generis* que é praticada no Brasil. Chama atenção o fato de sermos um dos pioneiros e únicos países a possuir uma legislação federal açambarcando o campo específico da EA. Particularmente, sempre considerei curiosamente contraditória esta legislação em relação a realidade ambiental do país. Há, ao meu ver, uma diacronia, um descompasso entre os valores reais e os valores proclamados da EA brasileira, parafraseando Anísio Teixeira.

Partiremos de uma tentativa de tentar entender esta prática educativa do ponto de vista de sua oficialização, de como se estabeleceu no cenário oficial e legal. Sabe-se que cada vez mais, tem sido uma exigência a presença da EA em projetos na área ambiental e, entre outros fatores, é fato que vêm se consolidando como um espaço político de produção de conhecimento e de práticas sociais, além de ser uma forma de produção de comportamentos, organização e controle sociais. É sobre estes últimos aspectos que nos deteremos nesta breve reflexão.

A proposta de aproximar o conceito de *instituição* e todo seu *corpus* teórico, ao contexto da EA. Os estudos sobre instituições estão nos primórdios das ciências sociais, surgem a partir da necessidade de estudar as instituições e suas peculiaridades, em especial a sua capacidade reguladora, estimuladora e produtora de interações sociais. Sumner 1906 *apud* Silva (1986) afirma que: “*uma instituição consiste num conceito (idéia, noção, doutrina, interesse) e numa estrutura*” (p.613). Assim: “*a estrutura é uma armação, ou sistema, ou talvez apenas um número de funcionários... [Ela] sustenta o conceito e fornece meios para introduzi-lo no mundo dos fatos e da ação*”. (p.613).

Sumner e Keller (1927) *apud* Silva (1986) sustentam que: “*os costumes se concentram... em torno de interesses, e se expandem, onde os interesses são significativos, em instituições*” (p.613).

É neste sentido que, acredito, podemos tentar entender a EA brasileira como instituição. O seu histórico político levou-a a se tornar uma *estrutura* integrante inclusive da macroestrutura de governo, no âmbito do MMA e do MEC, além de seu estabelecimento formal pela Lei 9795/99 e pelo decreto 4281/02. As estruturas criadas e estabelecidas em instâncias físicas, espaços, escritórios, cargos, enfim, formam um ambiente formal,

instituído, onde se reforçam e expandem costumes, interesses, etc. A EA, possivelmente, configura-se hoje, inclusive como um nicho de atuação política.

O conceito de instituição designa um elemento da vida social em que a orientação da conduta e de comportamentos sociais concentram-se em torno de aspectos sociais considerados importantes, os quais por sua vez, interiorizam-se e criam padrões a serem seguidos. T. Parsons (1951) apud Silva (1986) considera que:

Os agentes humanos interiorizam os valores e as normas, e a conformidade a essas coisas adquire para eles, portanto, grande importância pessoal. Desde que haja co-participação, i.e., desde que outros indivíduos determinados tenham interiorizado os mesmos valores, de modo que a conformidade tanto seja pessoalmente satisfatória quanto uma necessidade pra evocar reações “favoráveis” por parte de outros, pode-se dizer que um padrão de valor passa a ser institucionalizado. Uma instituição, como tal torna-se então” um complexo de integrados de papel interiorizado... de relacionamento de status... Que é de significância estrutural estratégica no sistema social (p.613).

A estruturação da EA nacional através de um conjunto de leis, que incluem legislações tanto federal, quanto, estaduais e municipais, talvez seja a ponta mais evidente desta interiorização que levou a estruturação simbólica e concreta da EA brasileira, permitindo-a estabelecer-se como um sistema.

A antiga matriz de pensamentos dos anos 50 e 60, tal como nos coloca Krasilchik (op.cit), conglera hoje valores associados que dão um peso político oficial a esta prática. O que significa dizer que se durante os anos 60, o ambientalismo era parte do discurso da contracultura, aliás um dos pilares do pensamento contracultural, hoje é parte integrante e fundamental do sistema, das estruturas formais, mediante é claro, algumas importantes transformações sobretudo, no que diz respeito ao discurso.

Pode-se indagar se houve ou não uma acomodação do discurso transformador da EA em relação ao *status quo*. Que tipo de transformações e acomodações ocorreram para que ela pudesse ser integrada as estruturas de governo, uma vez que nos anos 50, 60 e 70, ela caminhava junto a movimentos de contestação das estruturas dominantes de poder da época?

Dois correntes hipotéticas podem ser extraídas daí: ou a sociedade foi realmente transformada pelos valores ambientalistas, como sugere Leis (apud Layrargues,1999), Crespo e Leitão (1993), Crespo *et all* (1998), entre outros autores, ou a EA e o discurso ambientalista foram

fortemente assimilados pelos diferentes setores da sociedade como sugere Layrargues (1995 e 1998), através de sua pesquisa que mostra como o setor empresarial, incorporou e transformou o discurso ambientalista a seu favor.

Uma terceira possibilidade seria de que o discurso ambientalista – e, portanto a EA – conseguiram, de alguma forma, acomodar-se no universo oficial e estabelecer-se institucionalmente a ponto de ter seu estatuto ético (de valores, conduta e comportamentos sociais) regulamentado por lei. O que propomos nesta etapa da pesquisa é uma reflexão que tem como objetivo recolher subsídios a este debate, mas não procura responder a questão. As análises dos depoimentos e da trajetória histórica e política da EA brasileira permitem que a possamos analisar do ponto de vista da perspectiva dos conceitos de instituição e institucionalização.

Neste trabalho, concluindo, tentaremos, através de uma contextualização institucional da EA, interpretar como em seu discurso estão presentes elementos políticos que visam estabelecer um projeto social claro e definido, com suas regras também pré – estabelecidas de controle e regulação sociais.

É importante destacar que a instituição é um espaço de expressão de comportamentos de grupo, assim, configura-se em função do vínculo entre indivíduos, do social, reunidos em torno de um projeto comum, que evidentemente circula e é produzido através dos espaços comuns de pensamento destes indivíduos. É, portanto, o espaço do social na sua constituição mesma e no processo de elaboração de si mesmo. Para Moscovici (1998), o grupo deve ser visto como um fenômeno que como tal: *“começa com três. Entre um e esse número mágico estende-se uma vasta região do que não é mais individual, mas ainda não se tornou plenamente social, plenamente grupal”* (p.3).

Para pensadores contemporâneos como Kães (1998), que relacionam a análise institucional no campo da sociopsicanálise, a idéia de instituição ganha a dimensão de processo, que irá atuar no âmbito da própria formação da sociedade e da cultura, em suas palavras:

A instituição é, em primeiro lugar uma formação da sociedade e da cultura, ela possui a sua lógica própria. Instituída pela divindade ou pelos homens, a instituição se opõe ao que é estabelecido pela natureza. A instituição é um conjunto de formas e de estruturas sociais, instituídas pela lei ou pelo costume: a instituição regulamenta nossas relações, ela preexiste a nós e se impõe a nossa presença, ela se inscreve na permanência. Cada instituição é dotada de uma finalidade que a identifica e a distingue. (Kães, 1998 p.7).

Neste sentido, compreendendo-a como um processo que envolve

a forma básica de organização de um sistema social de controle e reprodução de uma determinada sociedade ou organização social, a instituição surge de maneira característica a cada agrupamento social que a produz, seguindo interesses próprios e se estabelece em seguida pela própria organização que a produziu. Desta forma, a instituição torna-se capaz de regulamentar relações sociais e, por conseguinte, as relações de poder, a partir de seus pressupostos legitimados pelo costume ou pela lei, a qual pode passar muitas vezes pela própria legitimidade da divindade, que em última análise pode significar a lei máxima. A divindade, ao mesmo tempo, também traz em seu bojo a idéia da permanência e da perpetuação. E este é um ponto importante para a análise da instituição e da institucionalização como fatos ou fenômenos políticos, pois a idéia de permanência e de perpetuação são idéias importantes para esta perspectiva.

Ainda sob este aspecto, outra interpretação nesta direção pode nos levar à idéia de que esta organização social funciona como uma espécie de busca de estruturação de um determinado grupo de indivíduos que almejam a perpetuação de seus valores, ideais e projetos sociais. Assim a organização em instituições atua num “sentido de dar sentido” aos *status*, papéis e regulações sociais que formatam o cenário político de um determinado grupo.

Para Nasciutti (1998), a instituição passa, desta forma, a constituir-se como uma referência estruturante do sujeito, permitindo-lhe o engajamento social de forma coadunada as propostas de seu grupo social. Nesta perspectiva, lembrando Parsons (1951) *apud* Silva (1986) uma instituição constituiu-se de padrões, normas, coerentes com uma interação social que se processa em uma estrutura (p.614), constituindo assim um sistema no qual as condutas de seus membros vão reforçando e legitimando e estimulando a si mesmos.

Assim a instituição pode ser entendida como todo o sistema que “*se tornou instituído, reconhecido como tendo uma vida social*” (Nasciutti, *op.cit* p.24). Ou seja, a instituição almeja e possui, necessariamente, um reconhecimento social, daí o fato da instituição poder ser entendida também como sendo:

O lugar de representações de uma sociedade, de uma história, de um sistema político-econômico, ela é ao mesmo tempo lugar de investimento pessoal e objeto de projeções inconscientes do sujeito. É na instituição que se tecem a relação entre indivíduos, é ali que cada um existe enquanto ator social, submetido, no entanto a todo o sistema que lhe atribui um papel a desempenhar. A instituição é uma referência estruturante, onde o indivíduo tenta existir enquanto sujeito de suas opções e da sua própria história (Nasciutti, 1995 p.24).

A partir do momento em que o conceito ganha a dimensão de processo, onde o que está sendo levado em consideração são as referências estruturais do sujeito, a instituição ganha uma dimensão fundamental na consolidação de papéis sociais, evidenciando e promovendo um jogo de forças entre o instituído e o instituinte, ou seja, aquele que promove a instituição como valores, interação social e estrutura/sistema. Neste processo/jogo, instituído e instituinte, passam a se constituir a si próprios, através de intrincados processos de trocas de papéis que os mantêm unidos como elos de uma corrente que, enroscada em torno de seu próprio eixo, procura referenciais para expandir-se ou contrair-se de acordo com as condições que se apresentam a ela.

A questão da identidade é um dos pontos fundamentais desenvolvidos no interior dos jogos institucionais. É um lugar privilegiado para que aí o sujeito encontre referências que irão contribuir para os processos de consolidação, afirmação ou mesmo construção de sua identidade individual e social. É um espaço onde a sociogênese das identidades sociais estão se processando a todo tempo.

Neste sentido, vale ressaltar que a instituição *formata*, configura as identidades, adequando ou privilegiando determinados aspectos das identidades individuais que serão validados em torno da formação de uma identidade coletiva, socialmente partilhada que será o elemento primordial para a consolidação dos processos de identificação que, por sua vez levarão o sujeito a reforçar a sua identidade constituída na instituição. Este processo é, portanto, um elemento chave do sistema.

A instituição torna-se, desta forma, uma unidade da sociedade onde estarão reproduzidos sistemas e histórias da sociedade a qual pertence e, ao mesmo tempo, dos indivíduos que a compõem e são compostos por ela. A instituição é uma unidade fractal da sociedade, um *lócus* social, responsável pela socialização e identificação dos indivíduos e, por conseguinte, o espaço privilegiado de produção de representações, discursos, identidades e vozes sociais. É talvez por isso, que haja uma proposta ético-política em cada instituição, mesmo que seja polissêmica ou mesmo paradoxal.

Assim, a instituição assume um importante papel, funcionando como um processo social de perpetuação de práticas e de organizações historicamente bem sucedidas na concepção de um determinado grupo social, e em seus empreendimentos e objetivos, que se consagraram de forma a permitir a regulação das relações entre grupos, da interação social em si. As instituições se estabelecem em torno de desejos, interesses comuns mantidos ou pela força ou pela manipulação de desejos e interesses, conseguidos a partir de processos minuciosos utilizados para controlar e aplicar suas regras, que se valem destes mecanismos para garantir a uniformidade de conduta, atitudes e pensamento de seus membros.

Cabe ressaltar a importância chave da comunicação e dos mecanismos de comunicabilidade internos e externos de uma instituição, pois irão atuar no sentido de reforçar ou subverter as ordens internas, as imagens e estereótipos da instituição perante si própria e o restante da sociedade, criando, reforçando ou destruindo sua auto – imagem. É justamente neste processo que estarão em jogo as consolidações ou transformações das identidades sociais de seus integrantes e simpatizantes.

Os principais processos de manipulação dos anseios e desejos se operam, essencialmente, a partir de dois planos distintos: o primeiro, mais arcaico, da manipulação agônica, pela imposição da força, da legitimidade hierárquica do mais forte, do mais apto ou mais preparado, que faz com que o mais forte ou capaz se imponha ao mais fraco e o segundo, mais elaborado, onde o princípio hedônico procura, na sedução, sua legitimidade e sua forma de se impor, dominar e manipular, através da criação de cenários imaginários idílicos e fantasiosos, utópicos, que estarão presentes subliminarmente nos sedutores discursos de seus dirigentes.

Talvez estas sejam as formas mais básicas de manipulação dos desejos por parte dos “dirigentes” de instituições, uma vez que a dominação, essencialmente, virá destes. Não é preciso dizer que estes serão os que deterão os controles dos canais de comunicabilidade da instituição.

Enfim, as instituições não são entidades ingênuas, são implicadas de responsabilidades sociais, conflitos internos e externos por parte de seus membros entre si e destes em relação à sociedade, que se entrelaçam em relações ecológicas, numa interdependência com outras vozes sociais, numa busca incessante de legitimidade e de poder que garantam sua perpetuação.

2. “Educações Ambientais”

Enriquez (1994), outro autor do campo da análise institucional observa que a respeito ao sistema de valores que se produzem e são produtores de vínculos grupais, as instituições se constituem a partir de um “sistema de valores”. Para este autor:

Tal sistema de valores para existir deve apoiar-se em uma (ou mais de uma) representação coletiva, em um imaginário social comum... Entendendo que só podemos agir quando temos uma certa maneira de nos representar; aquilo que somos, aquilo que queremos vir a ser; aquilo que queremos fazer e que tipo de sociedade ou organização, desejamos intervir... Para serem operantes tais representações devem não só ser intelectualmente pensadas, mas afetivamente sentidas... Trata-se de sentir

coletivamente, de experimentar a mesma necessidade de transformar um sonho ou uma fantasia e realidade cotidiana e de se munir dos meios adequados para conseguir isso (Enriquez, op.cit. p.57).

O imaginário coletivo que circula entre os discursos ambientalistas parece evidente, Layrargues (1995) observou como empresários ligados ao setor de meio ambiente reproduziam um discurso ambientalista modificado, evidentemente, pelos seus próprios valores e pelos valores circulantes no universo empresarial. Na mesma linha, Serrão (1995) estudou o discurso ambientalista que circula entre os pesquisadores que trabalham com esta temática. Em ambas as investigações, torna-se clara a existência de um imaginário comum a ambos os casos e, ao mesmo tempo, variações consideráveis entre os discursos com as devidas adequações aos grupos sociais de onde se insurgem.

Vale indagar, então, como se representam os “representantes” da EA, como idealizam a si mesmos e como se manifestam suas expressões e idealizações de si mesmos? Sob este aspecto, no campo da EA, Carvalho (2001) ao analisar a trajetória de educadores ambientais tece importantes considerações sobre como os educadores falam de si mesmos. Em nossas análises de depoimentos retomaremos este aspecto mais amiúde.

Ainda nesta linha de raciocínio Reigota (1995) discute a questão ambiental e sobretudo o conceito de meio ambiente como uma representação social, que poderia ser considerada do tipo hegemônica e que, portanto, é passível de variações consideráveis de significado de acordo com o grupo social que representa o conceito de meio ambiente.

Evidentemente a EA, segue as variações de “conceito”, ou melhor, as diferentes representações de meio ambiente, o que permite Reigota concluir a existência de várias “educações ambientais” variando de discurso de acordo com as diferentes representações de meio ambiente. Portanto, a EA pode ser considerada em si como uma representação hegemônica de um discurso baseado no discurso ambientalista, mas que se institucionalizou, a partir da existência de um projeto comum próprio e concreto.

Portanto, a confusão conceitual da EA, destacada e combatida por Pedrini (1998), pode ser interpretada pela falta de um referencial que delimite as fronteiras conceituais desta atividade, o que acaba por promover um conflito conceitual, colocando em debate diferentes representações possíveis do conceito de Educação Ambiental. Pode-se destacar que a instituição “educação ambiental” obedece ao tipo de estrutura tecnocrática das instituições como define Enriquez (op.cit).

Para o autor podem ser identificados pelo menos cinco tipos possíveis de estruturas institucionais, a estrutura burocrática, carismática, cooperativa, tecnocrática e estratégica. A estrutura tecnocrática engloba características dos outros três tipos sendo uma considerada uma

estrutura “sintética”.

Como se pode perceber, apesar de sustentar um discurso baseado na cooperação entre os indivíduos a estrutura da instituição “Educação Ambiental” é baseada numa estrutura tecnocrática centralizada em torno do educador ou do cientista que legitima seu “lugar social”, seu poder através de seu saber.

Segundo Enriquez (op.cit), a estrutura tecnocrática pode ser caracteriza por uma figura central (carismática), um funcionamento racional (burocrático) e participação nas tomadas de decisão (cooperativa). Assim, é marcadamente caracterizada por um poder forte, centralizado na figura do detentor do conhecimento. Neste sentido, Enriquez (op.cit) considera duas formas de conhecimento:

o conhecimento de disciplinas consideradas como de ponta, em um dado momento histórico (a economia e a matemática, anos atrás a informática mais recentemente e hoje e amanhã a biologia), o conhecimento das “ciências da gestão” permitem ao tecnocrata, ser, por sua vez um especialista reconhecido dentro de seu domínio e um homem que pela apropriação do saber das propriedades gerais do gerenciamento, pode ser reconhecido como um “homem de síntese” (Enriquez op.cit p.13).

O “educador ambiental” se situa numa posição privilegiada, pois pode ocupar ao mesmo tempo as duas posições das quais nos fala o autor, tanto como intelectual detentor do conhecimento técnico de ponta, como também é legitimado para assumir o papel de técnico do gerenciamento da atividade de educação ambiental. Este gerenciamento se procederá seguindo uma racionalidade que organizará e norteará a atividade de gestão. Enriquez (op.cit) ainda tece a seguinte consideração sobre a estrutura tecnocrática: “ela visa à transformação programada do mundo”, o que confirma mais ainda a característica tecnocrática da Educação Ambiental.

3. A Institucionalização no campo da EA

A partir das considerações de Nasciutti (1995) sobre a “*questão do poder ideológico nas instituições*”, tentaremos tecer alguns comentários acerca das relações de poder que circundam a EA. A autora parte do seguinte princípio para sua análise:

Toda relação social é permeada por relações de poder. Viver coletivamente implica em instituir-se em organizações, o que significa divisão de papéis, divisão

de trabalho e, bem ou mal, hierarquização das relações sociais... o poder está inexoravelmente presente, mediatizando qualquer relação entre indivíduos (Nasciutti, op.cit p.21).

Admitindo-se tais considerações, podemos assumir que as relações de poder que se apresentam na EA atuam no sentido de perpetuar o discurso e a divisão de papéis e de trabalhos que ela inaugura. Assim, tais relações podem favorecer ou dificultar o processo de institucionalização, que no caso da EA pode ser confundido com o processo de “conscientização ecológica”. Há que se verificar se o que estamos vivenciando, a partir das experiências em EA, é de fato um processo de conscientização ecológica, onde ocorre a tomada de consciência por uma mudança percepto-conceitual, como diria Piaget, ou se estamos diante de um processo de institucionalização, ao invés da conscientização, onde estamos sendo levados à alienação e à estagnação por mudanças apenas no nível conceitual.

Nasciutti, (op.cit) sustenta a idéia de que o poder é mantido e perpetuado por um sistema ideológico dominante, que tem a capacidade de legitimar o poder, através de sua sacralização. Em suas palavras, a legitimação de tal poder:

impõe um modelo autocrático, único e imutável de verdade que atua no sistema simbólico e imaginário coletivos e individuais. Esse poder se exerce ao nível da instituição de forma assimétrica. Penetra no nível inconsciente da estrutura do sujeito através da identificação e da idealização e pode levá-lo a alienação (p.18).

Parece evidente que estes modelos autocráticos estão presentes na EA e atuam no sistema simbólico e inconsciente dos indivíduos, criando relações de identificação e idealização que concorrem com os educadores ambientais, fato que nos permite indagar: seriam eles alienados sobre o próprio motivo de sua pregação?

Para entender estas questões, é preciso delimitar quem institui a EA e quem é instituído por ela, na dinâmica institucional que se engendra nas suas dimensões do “INSTITUÍDO, FUNCIONAL e do RELACIONAL” como define Rochael Nasciutti, (op.cit). A autora define esses três níveis como estágios hierárquicos básicos em qualquer instituição. No nível do instituído, encontra-se a identidade institucional consolidada, que representa, sob certo aspecto, toda sua trajetória histórica nos diversos contextos pelos quais a instituição é circundada, onde estarão presentes as ideologias norteadoras da instituição. Já o funcional, estará de acordo com o universo simbólico ideológico dominante, será o nível dos estatutos

e da hierarquia interna, onde se manifestarão os mecanismos de controle e organização institucional e, sobretudo, onde estarão presentes os dirigentes institucionais, portanto, os instituídos. E, por fim, o nível do relacional, onde estão presentes os elementos de identificação, grupos e controle, as estratégias de continuidade e de eliminação dos não – conformes; aí se encontrarão os submissos os críticos e subversivos.

Este quadro acaba por desenhar uma “pirâmide do poder”, onde os locais são marcadamente autorizados pela legitimidade alcançada por cada indivíduo dentro da estrutura hierárquica institucional. Assim, pode-se evidenciar a presença de “rituais de passagem” entre os diferentes níveis, marcados de simbolismos.

Aqui, podemos observar que esta pirâmide se desenha da mesma forma na EA, desvelando as relações e os atores que se encontram em cada um dos níveis hierárquicos desta prática. A EA segue uma lei, um sistema ideológico dominante, reproduzido pelos educadores ambientais, os executores desta prática. Mesmo que haja conflito conceitual entre as diferentes leis e ideologias que circulam na EA, sempre haverá consenso entre os executores e as leis ou o sistema ideológico adotados por estes em suas instituições. No último nível hierárquico da pirâmide, encontramos os submissos, ou seja, aqueles que aceitam a nova ordem ecológica e, no mesmo nível, os subversivos, onde estão aqueles críticos e céticos quanto ao discurso ecológico.

Entre os subversivos da EA, encontram-se alguns pensadores, acadêmicos, alguns Estados que preferem admitir o discurso do desenvolvimento econômico, como contraponto ao discurso ambientalista e empresários poluidores.

4. Refletindo a Instituição Educação Ambiental

Buscando discutir as questões levantadas, a constituição da EA se dá a partir de um quadro ideológico recente, surgido através da mescla de um discurso fortemente científico com o discurso da contracultura que criou um sistema ideológico dominante, que se manifesta através do discurso ambientalista.

Podemos interpretar esta prática educativa, portanto, como uma força instituinte, geradora de jogos de poder e dominação, nos quais a legitimidade é garantida em função de um discurso fortemente legitimado pela ciência, marcado por um caráter futurista. Com ele se garante a eficácia na manipulação de desejos e no controle ideológico do futuro e, portanto, do tempo por parte do projeto ambientalista e o discurso legitimador da ciência.

A EA, de certo modo, prega uma forma de “vida eterna”, à medida que passa a profetizar sobre a sobrevivência ou não das gerações futuras. Portanto, a EA corre o risco de se instituir a partir de um discurso

doutrinário.

É justamente esta legitimidade que permite ao educador ambiental inferir, e de certa forma, correr o mesmo risco de querer almejar a manipulação e controle do corpo, dos comportamentos, dos hábitos, atitudes e dos pensamentos dos “ecologicamente desequilibrados”.

Para Enriquez (1994), todo grupo necessita de uma força de coesão e de propulsão para que se estabeleça. Segundo o autor:

... esse sentimento motor de nossa conduta só pode emergir e ter força de lei quando ligado a um sistema de idealização de nós mesmos e de nossa ação. Somente um projeto tido como objeto ideal e somente a nós mesmos tidos como seres idealizados (mais puros e mais belos que os outros), podem ser elementos suficientemente mobilizadores para fazer-nos sair da apatia ou da simples expressão de nossa boa vontade (Enriquez, 1994 p 57).

Desta forma, a EA promove a fantasia de um sujeito ideal, ecologicamente equilibrado, que deve ser copiado e admirado. Sem dúvida, é este sujeito imaginário que promove os estereótipos que se apresentam entre os educadores ambientais.

Para finalizar, ainda para Enriquez (op.cit), “*todo grupo funciona a base da idealização e da crença*”, estando evidentes na EA quais são suas crenças e suas idealizações de um mundo ecologicamente equilibrado sem poluição e com qualidade de vida. Neste ponto não há conflitos e sim consensos.

É importante que se estude as identidades sociais e as novas sociabilidades que se produzem na educação ambiental, buscando detectar as possíveis relações sociais que estão sendo produzidas a partir desta nova perspectiva.

Por fim, entendemos que a EA captada pelo ponto de vista da análise institucional, pode não ser um simples discurso ingênuo, comprometido e belo sobre a questão ambiental, mas sim um discurso repleto de conflitos, paradoxos, que escamoteiam um jogo oculto de forças e de poder, que tem como principal objetivo a implementação de uma sociedade com diferentes valores no que diz respeito as nossas relações com o meio ambiente.

5. A instituição EA: Os laços da REBEA

Para Enriquez (1984):

Uma organização influente é aquela capaz de encontrar um caminho inédito... A definição do caminho depende do grupo que se quer influenciar (o governo, outros

grupos, a cidade), o domínio sobre o qual se quer exercer influência (a fome, o modo de vida) e as formas de institucionalização que podem se tornar referência (p.30).

Logo, pode-se inferir sobre a possibilidade de a REBEA posicionar-se nesta direção, assim, considerando os diferentes níveis de percepção da realidade e os diferentes níveis de percepções que constituem o espaço institucional, cada grupo de entrevistados, legitimado por um conjunto de regras específicos, empoderado ou empoderado-se simbolicamente, é instituído no contexto mais amplo da EA.

Levando em conta que existem elementos mediadores entre estes grupos e que entre eles possam transitar as contradições existentes, começamos a perceber os grupos de educadores ambientais diferem coerentemente com relação ao seu posicionamento institucional apresentam-se instituídos de diferentes formas alinhados com a proposição de Enriquez (op.cit), as instituições configuram-se como elementos de regulação social global, apresentando-se como conjuntos culturais, simbólicos e imaginários. Desse modo, elas oferecem uma cultura, isto é, um sistema de valores, normas, pensamentos que modelam as ações de seus agentes. Elas fornecem uma estrutura de referência não só para aqueles que nela se inserem como para a própria sociedade.

Este modelo pode ser observado no movimento ambientalista no desejo de uma sociedade ideal, *sustentável, solidária, fraterna, democrático-participativa, etc.* apresentado em vários momentos através de depoimentos de educadores ambientais. Os educadores ambientais possuem um projeto ideal de sociedade bem definido, embora múltiplo, complexo e por vezes, ambíguo.

Conforme mencionado acima, as instituições se constituem também como sistemas simbólicos, elas se colocam como objetos ideais a serem interiorizados por seus agentes. Segundo Enriquez ¹¹ (p. 57), uma instituição:

não pode viver sem elaborar um ou mais mitos unificadores (...) sem contar e/ou inventar uma história que permanecerá na memória coletiva: mitos, ritos, heróis, sagas, cuja função é sedimentar a ação dos membros da instituição, servir-lhes de sistema de legitimação e dar, assim, sentido às suas práticas e às suas vidas. (...) Ela apresenta exigências e obriga a todos a se moverem pelo orgulho do trabalho a realizar: verdadeira missão de vocação salvadora.

Assim, podemos situar a instituição EA, como um espaço consolidado na sociedade de expressão de um ideal de um sistema de significações

e de produções de sentidos capazes de operar nos indivíduos um agenciamento, permitindo-os situarem-se na complexidade do mundo contemporâneo. A EA enquanto projeto institucional, não está apenas no governo, nem na REBEA, mas na relação e na projeção dos desejos dos indivíduos no contexto da projeção de seus anseios e perplexidades diante de m mundo onde tudo se desfaz, liquefeitos (Bauman, 2005), principalmente as relações interpessoais e afetivas.

Portanto a proposta de articulação em rede enquanto movimento político é também uma forma de articulação das subjetividades e, portanto, das necessidades das pessoas de identificarem-se com m projeto de futuro, com um ideal utópico, com uma perspectiva frente ao *esfacelamento do cotidiano*.

Para finalizar é importante destacar que a EA aparece para os educadores situados em diferentes espaços, como um lugar para a realização da utopia, como bem destaca Tamaio (2007) em sua tese de doutorado onde explora a política pública de educação ambiental como produtora de sentidos e contradições através da análise das experiências dos gestores/educadores da DEA/MMA na gestão do Governo Lula no período de 2003 a 2006. Para o autor:

Ao assumirem o papel político-administrativo de gestores da DEA, esses sujeitos tinham a responsabilidade de formular programa de política de EA, uma oportunidade de materializar a subjetividade e dar concretude às aspirações que traziam na sua história de vida. (p.118).

Assim sendo, os educadores ambientais em âmbito governamental vêm no Estado aliado a interface com os movimentos sociais, representados aqui pela REBEA, a possibilidade de realização de sonhos e utopias pessoais e coletivas.

Ainda para Tamaio (*op.cit*):

Nessa direção, a política de EA empreendida pela DEA foi um campo instável e antagônico, mas manteve como princípio a construção de uma sociedade emancipada. Por isso, é possível afirmar que a DEA contribuiu para reforçar posições históricas da EA, como o engajamento sociopolítico que fortalece as esferas de debate e construção da cidadania. A prática social no âmbito do espaço político-administrativo do Estado representou mais uma etapa no cenário de uma narrativa ético-política desses gestores/educadores. Por conseguinte, acrescentou uma dimensão politizadora e reguladora de um processo contra-hegemônico na trajetória da institucionalização da EA no âmbito das políticas

públicas federais. Os gestores/educadores atuaram em um contexto de deserto. Reinventaram e reconstruíram crenças, atitudes e posturas de profissionais militantes atuando em uma outra dimensão do poder. (p.158)

Fica a indicação de que é possível a existência de um projeto institucional, mesmo que inconsciente entre os educadores ambientais e que o processo de institucionalização pode ter acontecido em função deste projeto ideal e idealizado de estado e também de sociedade.

A REBEA é uma experiência nova, peculiar. Conseguiu abrigar grupos com visões muitas vezes opostas, mostrando-se um espaço social com forte apelo democrático, embora, como vimos em nossas análises, as idéias de participação, representação, envolvimento, atividade militante e mobilização ainda não sejam bem definidas e necessitem de amadurecimento. Talvez seja o mesmo amadurecimento democrático do qual carece a sociedade brasileira como um todo, talvez estejamos, no campo da EA, expressando a nossa maturidade democrática, ainda incipiente, que almeja ser participativa e menos representativa. Mais coletiva e menos individual.

O *campo da EA* pode ser considerado como um microcosmo da sociedade brasileira, no que se refere às novas possibilidades de representatividade política da sociedade civil organizada, dos movimentos sociais. Neste sentido, os educadores ambientais se apresentam como sujeitos que parecem estar tecendo, coletivamente, num movimento aparentemente *caótico*, uma rede de articulações, de significações, de sentidos, representados pela REBEA.

No entanto, um olhar mais atento possibilita considerar que a suposta desorganização, uma aparente imobilidade da rede, na verdade é parte de sua forma de movimento, é característica de sua expressão enquanto espaço público, enquanto nova forma de articulação coletiva de um grupo social que se consolida cada vez mais, legitimando-se cada vez mais em outros espaços sociais, inclusive dentro das estruturas de estado.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zigmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **A Invenção Ecológica: Narrativas e Trajetórias da Educação Ambiental no Brasil**. Porto Alegre: Ed Universidade/UFRGS, 2001
- CRESPO, Samira. **As principais Tendências**. In: SENAC. Revista SENAC e Educação Ambiental. V.8, n.1; Janeiro/ Abril ; p.33-34, 1999.
- _____. **O que o brasileiro pensa do meio ambiente e do consumo sustentável?** ISER/MMA, Greenpeace, 1999.
- _____. **O que o brasileiro pensa da ecologia**. Rio de Janeiro: MAST e CEPEN/CNPQ, Agência Estado e ISER, 1992.

ENRIQUEZ, E. **O Vínculo Grupal**, In: MACHADO, M.(org) *Psicossociologia. Análise e Intervenção*. Petrópolis: Vozes, 1994.

KÄES, R. **L'Institution et Les Institutions** - Études Psychanalytiques. Paris: Dunod, 1998.

KRASILCHIK, M. **O Professor e o Currículo das Ciências**. São Paulo: Ed. EPU EDUSP, 2005.

LAYRARGUES P.P. **A cortina de Fumaça: O discurso empresaria Verde e a ideologia da racionalidade econômica**. São Paulo: Annablume, 1998.

_____. *A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema-gerador ou atividade -fim da educação ambiental?* In: Reigota, M. (org) **Verde Cotidiano: o meio ambiente em discussão** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. **Cortina de Fumaça - O discurso empresarial verde**. Dissertação (mestrado em Ecologia Social), Rio de Janeiro: EICOS/UFRJ, 1995

MOSCOVICI, S. *Apresentação* In: ARRUDA, A (org) **Representando a Alteridade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

PARSONS, Talcott, **The Social System**, New York, Free Press, 1951.

PEDRINI A.G. A. *Trajatória da Educação Ambiental*. In: PEDRINI, A.G.(org) **Educação Ambiental: Reflexões e Práticas Contemporâneas**. Petrópolis: Vozes. 1998.

REIGOTA, Marcos. *A educação ambiental frente ao esfacelamento da cidadania no governo Lula I*. In: XI Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico da Associação Nacional de Pós-graduação em Psicologia, 2006, Florianópolis. **Anais do XI Simpósio da Anpepp**, 2006

_____. **O que é educação ambiental**. Coleção primeiros passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 2001.

_____. **Tendências da Educação Ambiental no Brasil** . São Paulo: ed Cortez 1999.

ROCHAEL NASCIUTT. J.C.A *Instituição como via de acesso à Comunidade* In: CAMPOS, R.H.F. **Psicologia Social Comunitária** - da solidariedade à autonomia. Petrópolis: 2ª ed. Vozes, 1998.

_____. **A Questão do Poder Ideológico nas Instituições**. Rio de Janeiro, Série Documenta nº 6, ano III, EICOS/UFRJ, 1995.

SERRÃO, M.A. **Da Lógica Dicotomizante à busca de Novos Paradigmas: O Discurso de Pesquisadores Ambientais do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Ecologia Social), EICOS/UFRJ, 1995.

TAMAIÓ, Irineu. **A Política Pública de Educação Ambiental: Sentidos e contradições na experiência dos gestores/educadores**. Tese (Doutorado), Centro de Desenvolvimento Sustentável, UNB, Brasília, 2007.

REDES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM MEIO COMO PROPOSTA EDUCATIVA

Néri Olabarriaga

Este artigo trata de uma leitura realizada pela autora, a partir de sua própria dissertação, e que constrói apontamentos em que se afirma a existência das Redes como um ambiente de potencial educativo. Apresentado durante o VI Fórum Brasileiro de Educação Ambiental pretende, como objetivo principal, consolidar por meio de sua proposta, saberes que tendem a colaborar com as articulações e diálogos sustentados pelo atores que participam da ReBEA.

É importante situar que a terminologia redes vem ganhando novos significados, onde estruturas emergentes oriundas de uma não tão recente tipologia adquirem na década de 90 formas fluidas impulsionadas pelas ondas sem fronteiras das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC). Desde então, o padrão e a morfologia estão se multiplicando e se fortalecendo ao ponto de ser percebido como alternativa de intervenção política e social, educativa e cultural, em resposta a algumas das demandas da contemporaneidade.

O que se pode perceber é que a difusão do uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), em particular a Internet, somada a proliferação do conceito de redes e o crescente caos ambiental²³ que se tem verificado nos últimos anos contribui para o fortalecimento não apenas da arquitetura em Rede, mas também com o crescimento de movimentos sociais organizados em Redes. Materializando assim, dentre tantas outras estruturas, as Redes Temáticas de Educação Ambiental.

As Redes de Educação Ambiental, apesar de ainda debutantes em nossa cultura, têm multiplicado e frutificado impactos significativos no fortalecimento de ações de indivíduos e entidades. Dentre estes, a promoção não apenas a mobilização e a difusão de informações de caráter ambiental, mas do despertar de um amplo conjunto de símbolos, imagens e conceitos com base nesta enorme teia que perpassa os movimentos sociais organizados. Podíamos observar em suas bases de atuação, e que datam a década de 90, princípios que vislumbram contribuir para a emergência do cidadão, afirmando a narrativa de uma nova sociedade que busca na compreensão dos ecossistemas naturais e na interdependência dos sistemas vivos, trazer reflexões que conduzam o indivíduo, singular e coletivo, ao enriquecimento de uma cultura que converge para a qualidade

.....

23-A expressão “caos ambiental” vem sendo utilizada de forma recorrente como afirmativa de um problema ambiental, ou seja, o ambiente tem um problema. Aqui no nosso estudo, a expressão é empregada como forma de atentar para a galopante degradação ambiental, pois partimos do princípio de que o caos reside nas estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais.

de vida e a preocupação com o equilíbrio ambiental, da sociedade atual e das gerações futuras. Em fim, a rede em sua dimensão pedagógica para a sustentabilidade, contribuinte na constituição de um novo olhar/agir na e sobre a relação sociedade natureza.

No entanto este é um cenário em que residem incertezas e angústias quanto à viabilidade da proposta. Mais ainda, é um verdadeiro desafio de limitações múltiplas para quem se propõem em vivenciar tal experiência em toda a sua potencialidade. Enxergar nestas estruturas de rede uma possibilidade pedagógica para o cidadão, é um desafio que em ordem crescente extrapola a realidade atual vivenciada na própria Rede.

O estudo registra em seu decorrer, uma realidade de redes que se constrói ao construir e balizada por opostos. Trava considerações que exigem uma reconciliação, interdependência e conexão, por meio de uma ordem complexa de discursos e relações entre seus atores, difícil, em contrapartida e aparentemente contraditória, que afirma a teia (rede) como responsável por potencializar uma autonomia e garantir uma ordem pré-estabelecida. É um discurso que esvazia a necessidade de uma vivência em rede que necessariamente precisa ser vivenciada sobre novos referenciais paradigmáticos.

As relações construídas pela rede, ainda se estabelecem em grande parte pautadas em interesses individuais, particularizando o benefício próprio, resultando uma tendência de que os laços estabelecidos nessas relações sejam de ordem superficial.

Para que haja a ruptura desta tendência de reproduzirmos no espaço virtual os paradigmas estruturantes da realidade social, faz-se necessário uma intencionalidade, por parte de seus usuários, de vivenciar uma nova organização que se estrutura hoje como potencialidade nas Redes de educação ambiental. Este espaço planejado funciona como uma ampliação do espaço público. As Redes não se traduzem pelo espaço gerado pela sua comunicação virtual, não é fruto do universo restrito destas listas de comunicação. As listas de comunicação e seus recursos são apenas um espaço forjado de possibilidades para se reconstruir uma nova realidade.

Sendo assim, na busca de indicativos que referenciem as Redes de Educação Ambiental, percebe-se estas enquanto espaço e/ou estruturas pedagógico/as, pois entendo que são capazes de demonstrar alternativas viáveis para a sustentabilidade, estimulando as pessoas a realizar ações conjuntas com vistas a coletividade e reconhecerem a necessidade de se educarem neste sentido.

Em função da necessidade deste educar para que se perceba seu potencial pedagógico se configuram apontamentos de que, quanto mais evidenciada e objetivada a intencionalidade pedagógica das redes de EA, maior o paralelismo que pode ser feito com o conceito de educação, que pode ser assim compreendido. A partir de um substrato comum que é a ação comunicativa no espaço comunicativo, ou seja, a comunicação inter-pessoal, grupal, organizacional e massiva, promovida com o objetivo de produzir e desenvolver ecossistemas comunicativos através

da atividade comunicativa e formativa.

Neste novo conjugar da educação e comunicação materializado pela educomunicação, o Programa de Educomunicação Socioambiental formula o conceito de educomunicação como um conjunto de práticas voltadas para a formação e desenvolvimento de ecossistemas comunicativos em espaços educativos, mediados pelos processos e tecnologias da informação, tendo como objetivo a ampliação das formas de expressão dos membros das comunidades e a melhoria do coeficiente comunicativo das ações educativas, tendo como meta o pleno desenvolvimento da cidadania.

Para tanto, observa-se que as premissas desta proposta congregam, na perspectiva no seu potencial educador, três qualidades da educação em geral e da educação ambiental. Primeiro a do Testemunho que se refere ao compartilhamento proximal de percepções socioambientais, dando visibilidade a experiências humanas emergidas dos conflitos sociais que diretamente associa-se à questão ambiental. Traz a luz, ilustra e exemplificam as soluções buscadas, as tecnologias sociais e ambientais descobertas na solução daqueles problemas. A segunda seria a Argumentação, que é a possibilidade de sensibilizar e oferecer detalhes às informações fundamentais à construção do conhecimento e da gestão de conflitos. E a última, seria a Mobilização, que por sua vez, diz respeito aos processos de facilitação dos processos organizativos, emulação a participação e a formação de consciência do agir coletivo, sempre a partir de sensibilizações e projetos, campanhas, onde a apropriação destes mecanismos de comunicação tende a resultar em empoderamento, ou seja, que as redes, por meio da articulação política de seus participantes, no exercício de cidadania, se fortaleçam nas relações de poder pelo embate hegemônico.

Neste sentido, as redes convergem em objetivos e princípios que apresentam a possibilidade da formação, planejamento, criação e desenvolvimento de forma a estruturar esse ecossistema pedagógico, mediado por uma comunicação dialógica transformadora no uso das bases ofertadas pelas tecnologias conjugadas com novas práticas sociais.

Promove sobremaneira a democratização, difusão e produção da informação que não se restringe a conteúdo e público socioambiental, valorizando assim a pluralidade que dota de densidade o movimento da reflexão.

As Redes na novidade do espaço pedagógico que se institui pela dinâmica de comunicação das páginas disponibilizadas que se ancoram na Internet, percebe-se que as Redes de EA se espelham e nutre no próprio reflexo, onde o virtual e o presencial não se sobrepõem, mas se complementam. Articulação de sua teia em encontros, fortalecimento de seus elos com informação e formação em comunidades interpretativas em que se enfatiza a importância da reinvenção das dinâmicas argumentativas, elementos para o desenvolvimento dos potenciais emancipatórios.

A atuação do animador nas Redes torna-se crucial neste processo, para que se potencialize a dimensão pedagógica. Mas uma atuação que supere a mera função de multiplicador que alimenta e repassa a informação, ou mais ainda a de um administrador burocrático do funcionamento destas Redes.

O animador capaz de estimular e dinamizar (sustentar) o caráter pedagógico das Redes é aquele que se aproxima do que vem sendo denominado de 'educ comunicador'.

Uma fonte comum de convergência destas idéias são as concepções da comunicação dialógica de Paulo Freire, sempre inseridas em estudos da autora. A união estratégica entre os campos da Comunicação e da Educação vem ensejando a emergência de um novo campo de intervenção social. Esse novo campo constitui-se na *educ comunicação* e seu agente é o *educ comunicador*. As relações entre educação e comunicação se explicitam, pois as pessoas envolvidas em tais processos desenvolvem o seu conhecimento e mudam o seu modo de ver e relacionar-se com a sociedade e com o próprio sistema dos meios de comunicação de massa. Apropriam-se das técnicas e de instrumentos tecnológicos de comunicação, adquirem uma visão mais crítica, tanto pelas informações que recebem quanto pelo que aprendem através da vivência, da própria prática.

Neste movimento de aproximação entre educação e comunicação, o educ comunicador se serve dos conhecimentos para construir uma certa representação do mundo. Representação essa não mais *objetiva* como se acreditou por muito tempo, mas *relativa*, permitindo a adaptação a diferentes situações.

Entendemos o esforço destas aproximações, não apenas como pistas que emergem naturalmente ao longo do curso de um rio de águas calmas, mas sim, mas sim como um resgate em águas turvas e turbulentas. Uma forma de ampliar e contribuir para a compreensão do objeto deste estudo, como proposta instigadora aos profissionais, estudiosos e interessados de outras áreas.

Enganam-se os que insistem em limitar as Redes de Educação Ambiental como comunidades virtuais. As Redes quando estruturadas apenas dentro de uma perspectiva virtual tendem a limitar seu poder pedagógico e de transversalizar, aspectos que criam a possibilidade de construção de um novo saber interdisciplinar que se aproxima da complexidade do real por uma abordagem relacional. Rede é relação, lugar de encontro de humanos, uma estrutura e ambiente onde pessoas articulam e mobilizam.

Uma as necessidades recorrente na pauta dos eventos e encontros promovidos entre as Redes, diz respeito ao agendamento de uma periodicidade de encontros presenciais. Neles, novas redes e sonhos, se apossam das mentes e corações dos atores, como que tomados por uma onde de possíveis utopias, que no encontro desses homens se descortina num mar de possibilidades.

Neste estudo são apontados vários indicativos para respondermos as questões de estudos que nos iniciaram nesta trajetória; quais sejam: o que são estas redes de Educação Ambiental? De que forma se organizam e se estruturam? Como se dão suas dinâmicas? Pode se constituir como um ambiente\estrutura pedagógica que contribui na formação do cidadão? Quais os limites e\ou potencialidades de intervenção na realidade socioambiental de uma perspectiva pedagógica das redes?

No desenvolvimento deste trabalho outras questões floresceram e que certamente representaram fartas colheitas futuras que aqui se iniciam.

Sendo assim. Neste estudo que evidencia as Redes de Educação Ambiental e suas potencialidades pedagógicas, apontamos para a importância da convergência de estudos futuros sobre Educação Ambiental, Redes Sociais e Educomunicação. É importante ressaltar que estes diferentes campos confluem na formação de um cidadão crítico, capaz de exercer a cidadania em um mundo hoje complexo e que se organiza em escala planetária.

Aponta-se a partir deste estudo para a importante função do facilitador das redes, como um agente capaz de criar condições para a dialogicidade, dinamizando e levando a intencionalidade que propicia o caráter pedagógico as Redes. Desponta como importante investimento social, a formação destes facilitadores nesta nova perspectiva paradigmática, em que a conjunção destes diferentes campos se realize. Sinaliza-se assim para uma importante demanda reivindicatória dos movimentos sociais comprometidos com as transformações socioambientais, rumo a uma sociedade sustentável. Configura-se uma nova bandeira de luta para se inserir na agenda das políticas públicas, a partir de um aporte teórico que se demonstra aqui necessário.

Em um grave momento de crise socioambiental, buscar a sinergia das reflexões/ações (práxis) de diferentes (pluralidade) campos, que na diferença (somatório) se complementam, é um esforço não apenas desejável (só), mas fundamentalmente para que possamos na utopia comum (conjunto), tornar o inédito de um mundo (todo) socioambiental sustentável, em uma realidade viável para as nossas e futuras gerações de todas as formas de vida.

Concluimos que as Redes superam como articuladoras e mobilizadoras de indivíduos e coletivos. Instaure-se um potencial pedagógico e de intervenção política e social, enquanto proposta alternativa para a formação do cidadão e sua visão de mundo. Indicamos que operam por vezes de forma limitada devido à insipiência do saber que ainda perpetua nos que nela se enredaram e na ótica descrente dos que nela se fazem ausentes.

Muitos são os desafios que estas não tão recentes estruturas enfrentarão em busca de reconhecimento para sua consolidação, porém, o que procuramos demonstrar aqui, foi exatamente as suas exponenciais potencialidades em seu caráter pedagógico para o enfrentamento da crise socioambiental.

BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA

CARVALHO, N.A.O. **Redes de educação ambiental**: um meio como proposta pedagógica para o mundo entrelaçado. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

GUIMARÃES, M.; SOARES, A. M. D.; CARVALHO, N. A. O.; BARRETO, M. P. **Educadores Ambientais nas escolas**: as redes como estratégias. In. Capítulo do Caderno CEDES nº77, 2009.

OLABARRIAGA, Néri. *Redes: Entre Nessa! in: CADEI, Marilene de Sá (org.). Educação Ambiental e Agenda 21 Escolar*: formando elos de cidadania: livro do professor. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009.

**DAS MARGENS SE VÊM MELHOR AS ESTRUTURAS DE PODER
- CARTOGRAFIA DA REDE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL
- 2003/2008²⁴**

Valéria Viana Labrea

RESUMO

Neste estudo propomos descrever e analisar o discurso produzido pela Rede Brasileira de Educação Ambiental – REBEA e buscamos subsídios para compreender *quem são os enredados* e sua noção de rede social. Adotamos como dispositivo teórico e analítico a orientar a reflexão a escola francesa de Análise do Discurso (AD) articulado à produção de diferentes autores, dispersos em várias disciplinas, focando a Educação Ambiental e as Ciências Sociais. Compreendemos que essa abordagem considera a heterogeneidade que constitui as identidades e territórios de nossa época e realiza um diálogo entre os saberes. Por isso, não é nossa proposta fazer uma “análise do discurso” *stricto sensu*, mas – a partir das noções que a AD disponibiliza – elaborar *redes de formulações* que sejam representativas do período estudado (julho de 2003 a julho de 2008), isto é, composta por recortes discursivo contendo *dizeres e sentidos que emergem periodicamente* nas trocas entre os enredados e relacioná-los às noções oriundas de diferentes disciplinas, organizando uma cartografia. Destaco e caracterizo as posições-sujeito que entendo como representativa da REBEA: a posição-sujeito *dominante* e a posição-sujeito *dissidente* que evidencia uma filiação de sentidos específica. Considero que também compõem a REBEA enredados silenciosos ou silenciados que constituem a maioria dos membros. Em comum, as três posições-sujeito relacionam-se com o silêncio, de diferentes formas. Este estudo, assim, propõe uma tentativa de compreensão que contemple várias dimensões do real, associando as dimensões culturais, simbólicas, imaginárias, políticas ao ambiental, que é estruturante.

Palavras-chave: Análise do Discurso, cartografia subjetiva, silêncio.

.....

24-Este artigo é um recorte de um capítulo da dissertação de mestrado “A vanguarda que se auto-anula ou a ilusão necessária – cartografia subjetiva da Rede Brasileira de Educação Ambiental 2003-2008”, defendida no Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília em janeiro de 2009, sob a orientação da Profa. Dra. Maria de Fátima Makiuchi.

A REBEA PELA REBEA

De fato, a paciência da utopia é infinita.

Boaventura de Sousa Santos.

Neste estudo parto de um contexto mundial de *globalização neoliberal* entendida como

Um novo regime de acumulação do capital que visa, por um lado, a dessocializar o capital, libertando-o dos vínculos sociais e políticos que no passado garantiram alguma distribuição social e, por outro submeter a sociedade no seu todo à lei do valor, no pressuposto de que toda atividade social se organiza melhor quando se organiza sob a forma de mercado (SANTOS, 2005a:13).

A conseqüência da globalização neoliberal é a “distribuição extremamente desigual dos custos e das oportunidades no interior do sistema mundial” (idem) acarretando desigualdades sociais entre países ricos e países pobres – a dicotomia Norte/Sul – e entre ricos e pobres no interior do mesmo país (idem). Todo processo traz consigo o seu revés, e a globalização está a ser confrontada por iniciativas absolutamente heterogêneas entre si que têm em comum o desejo de criar alternativas contra-hegemônicas. Essas iniciativas indicam processos de globalização plurais constituídas por um “conjunto de iniciativas, movimentos e organizações que, através de vínculos, redes e alianças locais/globais, lutam contra a globalização neoliberal, mobilizados pela aspiração de um mundo melhor, mais justo e pacífico que julgam possível e que sentem ter direito” (ibidem).

Nesse contexto, entendo as redes educação ambiental como iniciativas emergentes, que utilizam os recursos da tecnologia apropriando-se dos *espaços de fluxos* (CASTELLS, 1999a:440) e do *território-rede* (HAESBAERT:2004 apud PILLAR:2006) para subverter sua lógica original, vinculada a processos hegemônicos. Assim, *nas brechas, nos interstícios*, produz-se contra-hegemonia.

Toda ação está sujeita à *ecologia dos atos* (MORIN, 2002) e pode desencadear processos paradoxais e conflituosos. Ao me propor estudar a REBEA, não tenho como objetivo fazer uma denúncia ou arbitrar o certo e o errado em ser rede, mas tentar *compreender a rede* dentro da sua complexidade e contradições. A principal motivação deste estudo se deve à crença – construída a partir da leitura de Boaventura de Sousa Santos – de que existem dois tipos de conhecimento: o *conhecimento regulação* e o *conhecimento emancipação* e que se eles revelam a existência de uma tensão epistemológica neste início de novo milênio, essa tensão é também político-ideológica, pois reflete a disputa que hoje existe entre uma matriz econômica-cultural hegemônica e as tentativas dispersas no tempo e no espaço em produzir conhecimentos “emergentes”, que são trazidos a partir da experiência vivida pelos grupos que são historicamente

excluídos dos processos decisórios.

A este grupo une-se parte dos intelectuais e classe média politizada e a partir desta *mistura* criam-se experiências interessantes de produção de *conhecimento emancipação*. As redes sociais solidárias – em suas diferentes e infinitas possibilidades de realização – são uma dessas experiências contra-hegemônicas e revelam um cenário onde mais facilmente se mostram “as potencialidades e os limites da reinvenção da emancipação social” (SANTOS, 2005a:14). O *conhecimento emancipação* em uma versão mal sucedida reproduz o *colonialismo*, entendido como a “incapacidade de reconhecer o outro como igual” (SANTOS, 2007:53), mas quando plenamente realizado leva à *autonomia solidária*.

As redes de EA, particularmente a REBEA, transitam no entremeio entre as possibilidades do conhecimento emancipação – entre o colonialismo e a autonomia – buscando uma mudança de ordem epistemológica, condizente com o campo ambiental. Essa mudança implica uma *ecologia dos saberes* (SANTOS, 2007) que resulta no entendimento que sua base epistemológica é formada a partir do encontro entre teorias de vários campos sociais, práticas variadas, a apropriação dos *espaços de fluxo* e do *território-rede*, valores e uma ética do cuidado e da responsabilidade. Nesses termos, ela é absolutamente complexa e visa reinventar as possibilidades emancipatórias para chegar a uma *utopia crítica*, como propõe Boaventura de Sousa Santos. Minha proposta foi descrever uma parte do trajeto da REBEA, o período entre junho de 2003 a junho de 2008.

A história da REBEA está imbricada na história do movimento ambiental e da formação dos educadores ambientais que se constituíram a partir da militância e da organização de um *campo ambiental* (CARVALHO, 2001). A discussão sobre processos identitários da REBEA passa pela tensão entre o individual e o coletivo e a inserção de educadores ambientais oriundos de diferentes territórios – entendidos como diferentes *posições-sujeito* - em uma mesma comunidade virtual e suas conseqüências prática e epistemológica.

A rede é um espaço *heterogêneo* e essas alteridades se manifestam o tempo todo nas comunicações entre os *enredados* ou nas suas diferentes práticas e rituais. O consenso é imaginário, o discurso social não é homogêneo, dando lugar a diferentes movimentos de discurso que se encontram na incompreensão. É necessário, para o funcionamento da rede, focar e ampliar aquilo que é comum ao grupo, e construir um *efeito de homogeneidade* que é principalmente para o *outro*, o que está fora da rede, mas que, por algum motivo, com ela se relaciona. Nessa troca constante entre os enredados e com o outro é que se forja a identidade coletiva.

Propositadamente, me abstenho de problematizar a *missão*, os *objetivos*, o *acordo de convivência*, o *Tratado*, os *textos fundadores*, embora muito pudesse ser dito sobre os documentos que todo educador ambiental, quando se insere na rede, tem que assumir como referência.

Este ritual de entrada é um *fato discursivo*, cria uma ilusão de que estas referências são compartilhadas e torna possível a REBEA assumir uma identidade coletiva, idealizada. O ritual encobre o fato de que nem mesmo todos os membros da Facilitação Nacional conhecem a origem desses documentos, seu contexto histórico de escrita e adoção. A REBEA não organizou um modo de compartilhar esta memória discursiva. Assim, adotam-se os documentos, mas não se renovam as expectativas que cercaram sua formulação, e sua adoção se torna um gesto vazio de sentido. Estes documentos são falados, mas não vividos ou problematizados no dia-a-dia da rede.

Estes documentos de modo geral traduzem um alinhamento ao sistema hegemônico, comprometendo-se a apoiar uma política de Estado e criando ou naturalizando instâncias verticais e hierarquizadas que negam o desejo de emancipação. A espontaneidade, o voluntariado, a fluidez, o desejo - que são marcas das redes solidárias - encontram resistência, pois não são todos que podem assumir funções na rede, estas são restritas a membros “autorizados”. Um estudo sobre os documentos da REBEA, suas origens e significados poderia esclarecer este e outros aspectos não abordados neste trabalho.

Gestada nos primeiros fóruns de educação ambiental, no início da década de 90, a REBEA foi formada principalmente por professores universitários e ONGs ambientais reunidas pela militância nos fóruns paulistas de EA. A origem universitária da REBEA é simultânea ao aparecimento e difusão da comunicação global mediada por computadores, que ocorreu em larga escala entre pós-graduandos e corpo docente de universidades no início dos anos 90 e o acesso à rede mundial de computadores possibilitou, em grande medida, a organização de uma rede de educadores ambientais brasileiros.

Inicialmente a REBEA se propôs a ser uma rede de articulação nacional de educadores ambientais, mas foi sendo aos poucos substituídas pelas redes locais. Em 2000, na Reunião Culturas de Redes e EA, surgiu a proposta de que ela fosse também uma *rede de redes* de educação ambiental, assumindo a função de tecer uma malha nacional que conectasse as redes estaduais e locais (AMARAL, 2007). A REBEA adotou como carta de princípios o “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global” e como padrão organizacional uma estrutura horizontal em rede, formato que apresenta possibilidades inovadoras no campo relacional, político e operacional e tem surgido como uma alternativa da sociedade organizada para enfrentar situações complexas, onde ações isoladas não apresentam resultados (REBEA, 2004b:4). A estrutura de gestão da REBEA compreende quatro categorias de participação: secretaria executiva, redes-elos, facilitadores e membros. A diferença entre essas categorias são níveis de responsabilidades diferentes na manutenção e administração da rede.

A REBEA, em 1999, contava com cerca de 50 integrantes espalhados pelo Brasil. Atualmente (2008) a Rede Brasileira conta cerca de 500

membros e é composta por 44 redes-elos, com diferente organização territorial, origem, sistema de gestão e adesão. Nem todas as 44 redes listadas como elos são funcionais: algumas não estão ativas e outras têm poucas conexões e existem somente no nome. As redes-elos muitas vezes desconhecem a estrutura e hierarquia da REBEA, mantendo com a mesma uma interlocução de baixa intensidade. Um número expressivo de redes foi criado a partir dos eventos e encontros de forma espontânea; outras foram criadas a partir de projetos e editais e ainda há aquelas que foram articuladas por órgãos públicos e ONGs, como estratégia para o fomento da educação ambiental (AMARAL, 2004b:134). Muitas redes não têm representação na lista restrita e os motivos apontados foram vários: as redes-elos estão em diferentes estágios de organização e não indicaram um nome, as redes desconhecem essa instância deliberativa e a estrutura da REBEA ou as redes não foram convidadas a indicar representação.

Os membros são as pessoas ou instituições que atuam na área de Educação Ambiental ou se interessam pelo tema e/ou pela experiência de trabalhar em rede. Para ser um membro da REBEA é necessário preencher o cadastro disponível no site (REBEA, 2004a). A lista de discussão da REBEA tem cerca de 500 inscritos e é acessível aos educadores ambientais a partir de uma inscrição e a adesão à Carta de Princípios e ao Acordo de Convivência.

A REBEA no período de pesquisa – julho de 2003 a julho de 2008 - contava com uma secretaria executiva eleita nos Fóruns de EA com mandatos de 2 anos que podem ser renovados. A secretaria tem função organizar e manter viva a rede. Para tal tarefa são designados facilitadores nacionais que auxiliam no processo de vincular a REBEA às demais redes de EA temáticas existentes nas regiões (SANCHEZ, 2008:70).

A secretaria executiva, no período estudado, esteve em um primeiro momento (1999-2004), sob a responsabilidade de Vivianne Amaral da Bioconexão e, desde 2004, assumiu Patrícia Mousinho da Ecomarapendi. A gestão da Vivianne Amaral foi caracterizada pelo esforço em organizar a estrutura da REBEA e politizar os debates e grande parte da memória da REBEA e seus documentos foram organizados em sua gestão. Seu foco era na comunicação e visibilidade da REBEA, na disseminação da cultura de redes e foi na sua gestão que a REBEA se consolidou como *rede de redes* de EA, a partir de encontros e oficinas presenciais. A partir de 2004, a secretaria executiva segundo Sanchez “foca seus esforços na consolidação das redes nacionais, em especial o apoio a projetos governamentais, com destaque aos Coletivos Jovens Educadores” (2008: 64).

A lista da Facilitação Nacional (FN) – composta pelas entidades gestoras, secretaria executiva, redes-elos e facilitadores - foi criada durante o projeto Tecendo Cidadania com o objetivo de fazer uma gestão compartilhada da REBEA. Era para se constituir no espaço da comunidade de facilitadores de redes de EA que compõem a Rede Brasileira de EA. Nessa dinâmica, os facilitadores, pessoas e instituições atuavam difundindo a cultura de redes, apoiando a criação de novos nós.

Periodicamente discute-se nas listas aberta e da FN a relevância da existência de uma lista restrita, havendo posições favoráveis e contrárias à manutenção da lista fechada. Um dos argumentos favoráveis à manutenção da lista de facilitação diz respeito sobre a questão da governança e o desafio que representa a busca por horizontalidade quando se lida com uma rede com tantos membros. Acrescenta-se o fato de que na lista aberta existem diferentes níveis de envolvimento e responsabilidade e as discussões levam um tempo enorme e os consensos são demorados, contrariando a premissa do *território-rede* (CASTELLS, 1999a:440) e do *tempo intemporal* (PILLAR: 2006): fluidez e simultaneidade.

Mas essa compreensão da necessidade da FN não é compartilhada por todos os facilitadores e pela grande maioria dos membros que se manifestam e costumam questionar sobre a validade da proposta de gestão que, na prática, repete modelos hierarquizados e verticalizados. Alguns entendem não ser democrático e participativo haver em uma rede espaço onde nem todos os membros têm acesso e permanecem distantes do foco deliberativo. Alguns facilitadores temem que a FN se torne um “gueto de informações privilegiadas” onde poucos prevaleçam sobre a maioria que é informada sobre as deliberações.

Em seu artigo onde analisa a questão da governança nas redes sociais, Guarnieri (2004) argumenta que acreditar que apenas os valores e as premissas do trabalho horizontal, democrático e participativo darão conta da efetividade da ação em rede, independentemente da forma de gestão adotada é uma postura ingênua e pode contribuir para a descaracterização do trabalho em rede.

A vontade, a identidade e os objetivos comuns reúnem, aparentemente, os “iguais” - mas, muitas vezes, com o desenvolvimento e o crescimento das redes, questões que antes não faziam parte deste mundo aparentemente tão “igualitário” começam a aparecer. As diversidades culturais, as diferentes maneiras de pensar, de atuar política e socialmente, colocando em conflito hábitos e culturas que vão do clientelismo, do assistencialismo e do centralismo à participação horizontal, podem transformar as redes em atores ineficientes, “pesados” e de poucos. E aí, todos muito ávidos por resultados, passam a agir ou até a transformar redes em associações e organizações piramidais. “Fica mais fácil e ágil”, afinal o exercício da democracia é lento, complicado e exige compromisso e responsabilidade de todos. Exige respeito à diferença. Exige alimentação constante do processo, para que ele não se transforme em sua antítese. (GUARNIERI, 2004).

NO MEIO DO CAMINHO HAVIA UMA REDE

A REBEA *posiciona-se* em seu espaço de formulação (EF) e assume um discurso onde explicita seu entendimento da noção de rede e gestão. Os documentos produzidos explicitam opções teórico-metodológicas e tornam-se referências que são reproduzidas por seus membros e por outras redes de EA. Localizo este EF principalmente nos textos que estão disponíveis em seu sítio eletrônico www.rebea.org.br.

Uma análise textual prévia remete a um campo multidisciplinar onde sua concepção de rede e educação ambiental é apresentada. Salientamos que essas referências foram construídas em um processo ao longo dos anos da rede. Infelizmente a história dessa construção está dispersa em vários textos e, principalmente, na memória dos que participaram deste processo. Como alguns documentos têm diferentes autores e foram elaborados em gestões e tempos alternados, verifica-se uma certa heterogeneidade entre os textos, nem todos sinalizam a mesma compreensão e entendimentos, mas no geral, não apontam posições-sujeitos excludentes. Isso se explica em parte porque a REBEA possui um núcleo de gestão estável e uma tendência a concentração das decisões e direções de sentido em um grupo restrito.

O campo semântico do espaço de formulação (EF) da REBEA é caracterizado textualmente por um intenso trabalho de reformulações parafrásicas, onde *o mesmo* é repetido de formas diferentes e passa a constituir a *memória do dizer*, organizando um imaginário de rede fundado na idéia-força de *sustentabilidade, colaboração, diversidade, auto-organização, multi-relações, auto-gestão, gestão compartilhada, autonomia, horizontalidade, multi-liderança, articulação, malha*. Este conceito indica inicialmente uma opção por uma forma organizacional que se constrói politicamente para resistir e ser uma opção *contra-hegemônica - as redes sociais solidárias* - cuja característica é a dissolução de poder a partir de processos de auto-gestão e multi-lideranças, num processo de horizontalidade. A *posição-sujeito dominante* - que associamos ao EF - representa o discurso que determina os sentidos que circulam no espaço de formulação e que se mantém na “direção” dos sentidos da rede. Esta posição-sujeito se identifica com o “núcleo de poder” da Facilitação Nacional e com seus aliados na lista de discussão aberta. Embora numericamente inferior, é estável e determina as ações políticas da rede e sua identidade coletiva.

EF - A REBEA é formada pelas **multi-relações** entre instituições e pessoas de diversos setores: organizações sociais, universidade, governo, empresas, entre outros. A **malha das relações** constitui um ambiente **multi-setorial** de comunicação, com objetivos **compartilhados** para a construção da **sustentabilidade local e global**, e o aprimoramento da educação ambiental. (...) Constituindo-se como uma **rede de redes**, a REBEA desenvolveu-se no ciberespaço, podendo ser considerada uma **rede virtual** e tem na participação em sua lista aberta, que congrega todos os membros cadastrados, o espaço maior de participação. (...) Vale salientar que as dinâmicas internas da REBEA estão **focadas nas pessoas e não nas instituições**, as quais são reconhecidas como estratégicas no processo de sustentação, mas não tem peso ou espaço maior que as pessoas nas deliberações e rotinas da rede. Essa característica faz com que participar e operar na Rede, atendendo aos processos de **horizontalização** e aos movimentos da **auto-organização** seja uma experiência de aprendizagem permanente de novo fazer político, tendo como habilidades a serem aprendidas e desenvolvidas: **a colaboração, o compartilhamento, o respeito à diversidade, a autonomia, a insubordinação** (AMARAL & OLIVATO, 2004:2-3, grifos meus).

O sentido de rede expresso em EF é uma concepção *à priori* de redes - solidária -, idealizada, "baseada apenas na sua forma aparente" (SANCHEZ, 2008:100) e desconsidera a "lógica de produção de dinâmicas de relacionamento, afastamentos e aproximações, tensões e contradições entre os nós" (idem) característica da rede real. A REBEA, para além da idealização, mostra que existe uma distância entre o dizer e o fazer e torna evidente que a rede solidária só realiza-se discursivamente, porque na prática os enredados - (no I Encontro com o OG em 2005, com a participação de 43 pessoas e 23 redes-elos) - mapearam uma rede caracterizada pela falta de iniciativa individual e coletiva; ausência do exercício de autonomia; responsabilidade de alguns elos das redes; fragilidade nas estruturas físicas, no planejamento estratégico das redes, nos planos objetivos para recursos financeiros; fragilidade na integração entre as redes; não reconhecimento do saber acumulado dos educadores ambientais integrados às redes; necessidade de profissionalização; dificuldades de disseminação das informações; dificuldade de integração de setores; dificuldade na articulação entre as CIEAs e redes; centralidade e fragilidade na capilarização das redes (cf. REBEA, 2008:22).

Em 2008, em nova edição deste encontro - (que contou com 67 participantes, de 30 redes locais e diversos membros do OG) -, o "diagnóstico" atualizado da REBEA é o seguinte: falta apropriação da cultura de redes; falta horizontalidade; falta de informação para atuação em redes e engajamento de elos; ausência de perspectiva de rede; ausência de cultura de rede; falta de participação com comprometimento com a gestão das redes; falta de cultura de redes; falta de unidade na formação política (redes, EA, juventude); falta de reconhecimento das redes por outras instituições e organizações

(público e privado); falta articulação entre os vários programas/projetos; falta compromisso articulado das Universidades com a EA ou ambientalização institucional; falta conhecimento das ações; falta entendimento sobre o que é a educomunicação socioambiental; dificuldade de comunicação – poder – descentralização; falta de articulação das redes (REBEA, 2008:72).

O discurso pedagógico da REBEA: a repetição do *mesmo*

Orlandi (1996:15-23) caracteriza o discurso pedagógico como um discurso autoritário. Por discurso autoritário, entende-se aquele em que não há interlocutores, mas um agente exclusivo (ORLANDI, 1996:15). Ou seja, não é um lugar onde existe diálogo, no sentido de um sujeito que fala e outro que ouve e esta situação poder ser revertida: aquele que falou, agora ouve e assim por diante. Não é possível a troca, pois os papéis sociais estão cristalizados. É importante destacar que a análise sugere que o discurso da REBEA em seu espaço de formulação caracteriza-se como um discurso pedagógico – porque reproduz um certo saber institucionalizado sobre o funcionamento da rede – e autoritário – na medida em que este discurso é referendado como matriz de sentido e não esteja disponível para a problematização, pois já está posto.

Esta matriz de sentidos estabilizados vai sendo incorporada e repetida de várias formas diferentes inclusive ao referir outras redes, inscrevendo-se na configuração típica dos discursos pedagógicos que é a *circularidade*: discursos que se auto-alimentam, repetindo o mesmo sem deixar espaço para a reflexão (ORLANDI, 1996: 15). Vejamos como isso ocorre na REBEA, a partir de uma rede de formulação:

EF1- A Rede Brasileira de Educação Ambiental é hoje uma rede de redes de educadores. (AMARAL, 2004:1).

EF2- A Rede Brasileira de Educação Ambiental é hoje uma rede de redes de educadores. Faz a articulação nacional das redes estaduais e locais. (...) (SANCHEZ, 2008: 120).
--

EF3 - Assim, juntas, as redes de EA nacionais, tecem a rede das redes que articulam e fortalecem a atuação de educadores e educadoras ambientais (GUERRA 2004 apud GUERRA et alii, 2007).
--

É esse movimento de repetir o mesmo, modificando-o ligeiramente, que permite organizar-se as redes de formulações parafrásicas que regulam a retomada e a circulação do discurso constituindo a memória discursiva. A constituição da memória pode ser produzida a partir de 3 formas de repetição do saber discursivo: 1) a repetição empírica, 2) a repetição formal e 3) a repetição histórica. Na primeira há mero exercício mnemônico. Na segunda, já temos uma elaboração, mas que não produz transferência de sentidos. É na terceira forma de repetição, a histórica, que o homem integra o discurso outro em seu discurso. E o faz fazer sentido (ORLANDI, 1996).

Entendemos a repetição de esquemas argumentativos característica do trabalho parafrásico da REBEA entre a repetição empírica e a formal, pois em muitos textos há o simples decalque: “recorta-se” o conceito e o “cola” em outro texto sem nenhum tipo de posicionamento. Propomos aqui a idéia de texto como uma *heterogeneidade provisoriamente estruturada*, como preconiza a AD (cf. INDURKY,1999). Ou seja, consideramos que o sujeito na posição-autor organizou recortes dispersos em diferentes textos e produziu um *efeito-texto*. Esse é o sentido de autoria em AD e é nesse sentido que utilizamos o termo “original”, porque entendemos que esse *efeito-texto* é por sua vez retomado e atualizado em outros efeitos-texto e aí inicia um trabalho de produção de memória discursiva. Assim, o enunciado EF é uma matriz de sentido, a elaboração “original” e é principalmente a partir dessa formulação que se organiza o trabalho de repetição empírica e formal. Neste sentido, EF01 a atualiza. No recorte discursivo EF02 apaga-se inclusive a referência a autoria, evidenciando o trabalho da memória discursiva.

Courtine vai dizer que quando um enunciado retoma um saber, repetindo-o e reformulando-o, atualiza um acontecimento, pois uma formulação origem é re-atualizada e é esse movimento que constitui a memória inscrita na história (COURTINE, 1981 apud INDURSKY, 1997:43-4). Em EF03, o imaginário da REBEA sobre a concepção de rede e seu funcionamento é repetido e assumido como matriz de sentido, mostrando como funciona na prática a constituição da memória discursiva. A repetição histórica não está presente no discurso parafrásico da REBEA porque esta pressupõe um trabalho de interpretação e de tomada de posição, a partir da re-contextualização do conceito a partir de novas condições de produção que relacione história e política.

A elisão do político: o avesso da rede

Este fechamento dos sentidos **adia a possibilidade de experiência**, pois aparentemente estes sentidos são apenas “transportados” de um texto a outro, criando um efeito de estereotopia, enquanto do ponto de vista discursivo estes sentidos estão sendo (re)construídos o tempo todo, neste caso, *em uma mesma direção*. Orlandi ressalta que este movimento de fechamento dos sentidos não se faz aleatória nem “impensadamente”. É uma construção deliberada que, na nossa leitura, **elide o político** e submete o sentido ao controle de grupos ao impedir que um espaço de argumentação se instale. A elisão do político permite que o espaço de formulação produza *no fio do mesmo discurso* outro campo semântico onde convivem formulações que evidenciam outro sentido de rede – *redes neoliberais* - onde “o poder é concentrado em algumas conexões, tendo uma arquitetura vertical, piramidal” (MAKIUCHI, 2005) e é formado pelos itens lexicais *gerência, lista restrita, lista aberta, lista fechada, instância gestora, secretaria executiva, coordenadores*. Há um trabalho discursivo intenso visando re-significar ou *significar também* este sentido de rede, incorporando a dimensão de diferentes categorias e responsabilidades, concentrando o poder em grupos específicos:

EF - Sua **gerência** é realizada on-line, também por **lista de discussão administrada e moderada pela secretaria executiva, restrita aos membros da Facilitação Nacional, sua instância gestora.** (OLIVATO & AMARAL, 2004:2).

EF - Considerando-se a abrangência nacional da rede e a composição da facilitação nacional, a gestão é compartilhada por meio de uma **lista de discussão fechada** da qual participam os **coordenadores** de cada rede que constitui a REBEA, pessoas facilitadoras e instituições que estão envolvidas diretamente na administração e sustentação da rede. A lista foi criada em junho de 2003 e é um espaço de deliberação, discussão, diálogo de questões relativas à gestão da Rede, sendo **moderada e administrada pela secretaria executiva** (OLIVATO & AMARAL, 2004:3).

Essa contradição se explicita se marcarmos as características da REBEA, a partir do espaço de formulação, em texto parafrásico (P1+P2) que reúne as informações sobre a concepção de rede:

P1 – REDES SOLIDÁRIAS	P2 – REDES NEOLIBERAIS
<p>A REBEA se propõe a conectar redes de EA em âmbito nacional.</p> <p>A REBEA é uma rede de redes de EA.</p> <p>A REBEA é virtual.</p> <p>A REBEA é caracterizada pela horizontalidade.</p> <p>A REBEA é caracterizada pela multi-referencialidade.</p> <p>A REBEA é caracterizada pela autonomia.</p> <p>A REBEA é caracterizada pela co-gestão.</p> <p>A REBEA é caracterizada pela participação.</p> <p>A REBEA é caracterizada pela organização e auto-organização.</p> <p>A REBEA é caracterizada pela colaboração.</p> <p>A REBEA é caracterizada pelo compartilhamento.</p> <p>A REBEA é caracterizada pelo respeito à diversidade.</p> <p>A REBEA é caracterizada pela insubordinação.</p>	<p>A REBEA é caracterizada por uma estrutura de gestão que compreende quatro categorias de participação.</p> <p>A REBEA é caracterizada por uma estrutura de gestão que compreende entidades gestoras, elos, facilitadores e membros.</p> <p>A REBEA é caracterizada por uma gerência realizada on-line.</p> <p>A REBEA é caracterizada por duas listas de discussão: uma aberta aos membros e facilitadores e outra fechada, restrita aos facilitadores.</p> <p>A REBEA é caracterizada por uma por lista de discussão administrada e moderada pela secretaria executiva, restrita aos membros da Facilitação Nacional.</p>

Estes textos parafrásicos tornam claro que embora o discurso da

REBEA seja afinado com a concepção de redes sociais solidárias, contra-hegemônicas, o discurso assume igualmente um processo de gestão característico das redes neoliberais onde as informações são dispersas em diferentes conexões, porém controladas e concentradas em grupos restritos e isso só é possível, repetimos, pela elisão do político.

É importante destacar que quando nos referimos à elisão do político referimos ao fato de que estes dois enunciados remetem a diferentes formações discursivas e co-existem sem problematização porque essa ausência de problematização é um *efeito discursivo* produzido pela ausência de reflexão política em torno dos sentidos que a REBEA produz e seus enredados reproduzem. O espaço de argumentação política na rede é negado. A não-politização da rede ocorre não por uma ausência de consciência política. Ao contrário essa consciência “transborda” e é pelo conhecimento dos efeitos que a inserção do político produz que ele é negado, este é um movimento deliberado para concentrar a direção dos sentidos – e portanto da rede – em determinados grupos que se perpetuam no poder. Ressaltamos aqui o fato de que não localizamos o poder na Secretaria Executiva, embora ela também seja um lugar de determinação de direção de sentidos. Mas a pesquisa sugere que o poder se concentre na Facilitação Nacional, porque ela é a origem da posição-sujeito dominante. Idealmente, o poder muda constantemente e não se concentra em um só lugar ou em determinado grupo. Quando isso não acontece, a rede simplesmente reproduz a estrutura piramidal com base estendida ao concentrar informações e tomadas de decisões no espaço restrito.

No discurso da REBEA o locutor aparentemente *não toma posição* por um dos enunciadores, orientando o discurso nessa direção, ao contrário, identifica-se e responsabiliza-se *simultaneamente* por E1 e E2 porque “o locutor trabalha discursivamente a textualização, produzindo um *efeito de homogeneidade*, naturalizando um dizer que não é absolutamente natural” (LABREA, 2000:16). A AD trabalha a polifonia nos termos de um *enunciado dividido*. Courtine (1982:254-62 apud INDURSKY, 1997:39) mostra que existe um “espaço de parafraseagem discursiva, no qual é possível que tanto valores semelhantes quanto valores antagônicos sejam associados ao mesmo enunciado discursivo”. O enunciado discursivo evidencia a contradição que é constitutiva e condição do dizer. P1 e P2 apontam sentidos antagônicos, característicos de FD inscritas em diferentes ideologias, cada uma responsabilizando-se por um dizer e uma direção de sentido – redes solidárias e redes neoliberais.

Nessa perspectiva, entendemos que não posicionar-se é uma *estratégia discursiva* para manter o controle dos sentidos. Todo sujeito é ideológico, todo sujeito tem, portanto, uma posição (e não outra). A enunciação se dá em um contexto de disputa pelos sentidos (e direção da rede) e é por isso que a EF naturaliza sentidos ideologicamente antagônicos. O espaço de formulação da REBEA organiza essas diferentes

vozes para conduzi-las na direção que pretende e esta direção é onde os seus interesses e os interesses de seus aliados são preservados. Assim, o discurso da REBEA no EF não é um mero instrumento de informação ou de saber institucional e sim um importante construtor de memória que colabora na produção de uma determinada forma de pensar, perceber, sentir e agir no mundo.

A REBEA optou por “comunidades diferenciadas”, apagando e silenciando sobre as implicações político-ideológicas de tal opção, e a Facilitação Nacional é encarregada das demandas operacionais da rede, embora reconheça que este processo gera verticalização e exclusão nos processos decisórios. Há *duas redes paralelas* compondo a REBEA: a Facilitação Nacional e a lista aberta. A lista aberta compõe uma rede, em um sentido antropológico, *rede de convivência ou de informação*, onde sujeitos que buscam estreitar laços identitários se reúnem para troca de informação e debates. Este é caráter da lista aberta: uma lista de informação onde educadores ambientais de todo o país se encontram e onde ocorrem esporadicamente discussões onde são veiculados diferentes pontos de vista sobre algum tema ambiental. Um aspecto importante é que as discussões da lista aberta não afetam a lista restrita e não provocam mudanças na estrutura de gestão e nos processos decisórios. As duas redes que compõem a REBEA raramente dialogam, pois os membros da Facilitação Nacional não transitam na lista aberta e, mesmo quando estão inscritos, raramente se colocam discursivamente.

A questão que a REBEA, em sua posição-sujeito dominante, não responde é: como vivenciar experiências de autonomia, co-responsabilidade e produção coletiva se é vedada a todos os membros o acesso à instância deliberativa? Como criar vários focos de iniciativas e multilideranças se a rede acontece somente para a Facilitação Nacional e a lista aberta é mera lista de informação ou convivência? Como avançar e superar essa dicotomia entre lista aberta e lista fechada?

Até aqui, pode-se inferir uma noção de rede que engloba e naturaliza aspectos conflitantes que se originam em formações discursivas que se opõem e se excluem mutuamente. Voltemos à paráfrase (P1) que congrega os qualificadores da rede dispersos nos diferentes recortes discursivos:

P1 - A REBEA é uma rede de redes de EA, virtual, que se propõe a conectar redes de EA em âmbito nacional caracterizada pela horizontalidade, multi-referencialidade, autonomia, co-gestão, participação, organização e auto-organização, colaboração, compartilhamento, respeito à diversidade, insubordinação.

Este enunciado foi construído a partir das formulações que compreendem que as redes solidárias são uma resposta à globalização

hegemônica e à sociedade em rede neoliberal. É possível localizar histórica e ideologicamente a rede a qual se refere P1: rede enquanto organizações descentralizadas que propõem alternância no poder e rompem com as relações piramidais tradicionais, características da sociedade de consumo. Estas redes têm comprometimento com segmentos sociais marginalizados, alternativos, que são ambiental, social, cultural e economicamente excluídos. Elas relacionam-se principalmente com os movimentos sociais que se organizam em torno de paradigmas emergentes caracterizados pela complexidade e o diálogo de saberes e entre diferentes segmentos que prezam suas identidades e singularidade e, portanto, precisam de um novo espaço de poder. Essa rede social nega o desejo de regulação - característica das redes neoliberais - que se traduz em regulamentos, burocracias, estratificação. Discursivamente a REBEA caracteriza a rede como uma estrutura onde circulam informações. Assim, seus “facilitadores” devem ser lideranças e ter como característica “estimular e manter a conectividade dos participantes e estimular uma cultura de compartilhamento de conhecimento, experiências, informação e ideais” (idem). Para tentar mapear confluências e alteridades entre este perfil desejado e o real da rede, traço o perfil dos facilitadores.

Esquemáticamente, os dados apontam um perfil do enredado que participa da Facilitação Nacional:

Perfil da Facilitação Nacional 2003-2008
Entre os 118 facilitadores inscritos, 62 não participam da gestão.
Entre os 56 facilitadores ativos, 36 enredados enviam ou respondem entre 1 a 5 mensagens eletrônicas anualmente; 8 enredados enviam entre 6 e 10 e-mails anuais; 4 enredados enviam entre 11 a 15 e-mails anuais; 2 enredados enviam entre 16 e 20 e-mails anuais; os 6 restantes enviam mais que 20 e-mails anuais.
Entre os 56 facilitadores ativos, 13 enredados enviam ou respondem a mais de 10 e-mails anuais, destes 10 se mantêm estáveis entre 2003-2008.
Os 56 facilitadores da REBEA em geral não se manifestam na lista aberta, exceção feita aos 5 facilitadores que mediam a lista aberta.
Ao longo de 2003-2008 o grupo se mantêm homogêneo, havendo poucas mudanças de facilitadores não significativas, pois os novos enredados, em geral, limitam-se a uma participação mínima (um e-mail anual ou somente leitura), mantendo-se mais ou menos estável o grupo que iniciou seu trabalho em 2003 e que, em grande parte, se organizou a partir da Reunião da REBEA “Cultura de Redes” em 2000 no Rio de Janeiro.
A lista de gestão não sofre alterações significativas, não acompanha o crescimento do número de membros e muitos dos facilitadores sequer são membros ativos de redes locais ou estão inscritos na lista aberta da REBEA. A troca fica restrita aos facilitadores entre si.

A facilitação nacional acompanha a tendência verificada na lista aberta que é o *silêncio e a não-participação*.

O sentido de facilitador na Facilitação Nacional: diferença entre o dizer e o fazer

No discurso presente no espaço de formulação da REBEA, os facilitadores idealizados são caracterizados como

Pessoas e instituições que atuam na difusão da cultura de rede, apóiam e participam das atividades das redes. São re-editores que atualizam, no sentido de tornar presente, local, informações e iniciativas, adequando-as a realidade presencial. (REBEA:2003).

Já o perfil dos facilitadores da REBEA, descrito acima, afasta-se do ideal de uma rede contra-hegemônica e isso talvez possa ser compreendido se retornarmos ao modo como se deu a organização deste grupo: indicação das redes-elos ou enredados que originaram a REBEA. Os facilitadores que representam redes-elos são atuantes nas suas redes de origem, mas não na REBEA, e isto é um problema no sentido de que se eles são Facilitadores da REBEA, deviam atuar também na REBEA, na lista aberta, *facilitando*. Outra questão que surge em relação aos facilitadores diz respeito ao seu tempo de rede. Alguns estão na origem da rede e, mesmo não atuando, permanecem, sugerindo que a Facilitação Nacional é um lugar de *prestígio* e por isso seus membros se tornem reticentes à renovação e alternância de poder.

Alguns membros da Facilitação Nacional se posicionam e atualizam uma questão que regularmente retorna:

EI – O problema com a lista da facilitação da REBEA é que ela não é circunstancial. E acaba abrigando gente que esteve presente no dia-a-dia da REBEA, que foi atuante, mas que agora não é mais. E aí, fazer o quê? Limar estas pessoas? Não é assim tão simples...

EI - Além da questão da Facilitação “em si”, ainda temos que repensar esta lista: temos pessoas aqui efetivamente “facilitadoras” de redes, da REBEA, mas temos também, e não sei em que momento isto aconteceu, até estagiários de ONG... em algum momento temos que voltar a discutir isto... o que é mesmo ser facilitador da REBEA? O que é mesmo estar aqui neste espaço?

A lista de Facilitação Nacional acaba por não praticar a alternância no poder e na gestão, apenas agrega novos atores. O sentido de *facilitador* da REBEA torna possível e naturaliza na posição de facilitador; enredados que não facilitam, não compartilham informações na lista aberta e

permite a manutenção de estruturas de poder centralizadoras em uma rede solidária. Este movimento é possível porque a noção de rede da REBEA é idealizada e despolitizada e não representa o real de uma rede social solidária. Ela se mantém artificialmente, através do discurso naturalizado – memória discursiva - e encobre relações e organização hierarquizadas e centralizadas, em função do poder não ser distribuído entre os enredados, mas se manter estabilizado porque se concentra em um grupo pequeno, cujos membros são estáveis, pelo menos ao longo do tempo analisado (junho/2003-junho/2008).

Estas relações são constituídas discursivamente. Para Foucault (1969:74), o discurso, é um espaço em que saber e poder se articulam, pois quem fala, fala de um lugar, a partir de um direito reconhecido institucionalmente. Este discurso, que passa por verdadeiro, que veicula saber – o saber institucional – é gerador de poder. A produção deste discurso gerador de poder é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certos procedimentos que têm por função eliminar toda e qualquer ameaça à permanência deste poder. Nessa reflexão, é possível pensarmos como se dá este jogo de poder. O enredado é assujeitado, e ele próprio – a partir do seu silêncio e da sua opção pela não-participação - legitima o controle dos sentidos que o espaço de formulação exerce.

Da REBEA para o Estado, o Estado na REBEA

Uma nova variável, explicitada em vários recortes discursivos ao longo do período estudado: a origem dos membros da Facilitação Nacional da REBEA e as alianças que promovem determinam também os sentidos que a rede assume. A REBEA é composta por sujeitos oriundos de diferentes lugares sociais. Os dados da pesquisa sugerem que, entre estes lugares, o mais problematizado é a vinculação de alguns enredados com o Estado. Ajuda entender esta diversidade se acompanharmos a história dos enredados. A origem da REBEA se dá no contexto universitário e da militância ambiental na década de 90. Sanchez (2008) observa que

Os indivíduos que hoje se encontram no governo federal ocupando cargos de liderança têm suas trajetórias no campo da EA atravessada pela criação da REBEA. Todos participaram da criação da REBEA e estiveram presentes e atuantes na rede em seu início, principalmente, afastando-se ao irem para o MMA e MEC (p.136).

A origem classe média universitária da REBEA é explicitada nos recortes discursivos abaixo e ela determina muitas opções políticas da rede, pois os indivíduos que hoje ocupam cargos governamentais são oriundos do movimento ambiental e da academia e na rede atuam muitas vezes como mediadores entre governo e sociedade.

EI - A REBEA é formada por educadores oriundos da classe média - a rede é virtual, as pessoas precisam de um PC para se conectar. A rede é composta por professores de escolas e universidade, alunos de pós-graduação, ONGs ambientais e funcionários públicos. Essa formação talvez determine o tipo de relação que a REBEA mantém com o Estado.

EF - Visto o percentual de participantes da REBEA no período 2002-2004, verifica-se que a afirmação de que a REBEA abarca o universo dos atores sociais – educadores ambientais é falsa.

67% dos integrantes da REBEA no período 2002-2004 é de pós-graduados, o que evidencia a REBEA como espaço elitizado, assim como a fala da REBEA é a fala de atores sociais definidos (REBEA, 2008:87, grifo meu).

Marques (2000) ao discutir a relação entre o público e o privado nas redes sociais cria o termo “permeabilidade” para descrever a relação de proximidade entre membros do Estado e dos diferentes segmentos que compõem a rede. Em seu estudo afirma que são as relações pessoais e a estruturação de vínculos entre indivíduos, grupos e entidades que traçam os limites e as interpenetrações entre o público e o privado. Embora em outro contexto e dadas as devidas proporções, pode-se entender que a relação entre o Estado e a REBEA seja “permeável” e que a relação interpessoal entre os membros de um e outro determinem também a qualidade da interlocução. Isso limita, evidentemente, a atuação política da rede.

Sanchez explica que o movimento ambiental até o final da década de 80 tinha uma função mais política, era um espaço de militância e que a partir da década de 90 o ambientalismo profissionalizou-se e no séc. XXI,

O movimento ambientalista encontra sua pauta e a sua agenda de ações e reivindicações alinhados com uma perspectiva política que chega ao poder. Portanto, compreende-se a migração de antigos integrantes destes movimentos sociais fundantes, inclusive da REBEA, para as estruturas de governo. O itinerário de vida, de trajetória, se confundem com o próprio projeto de institucionalização da EA brasileira (p.143).

A incorporação de membros dos movimentos sociais em seus quadros pelo Estado, vinculam os movimentos sociais ao Estado, ao mesmo tempo em que “os esvaziam pela migração das lideranças para o setor governamental, tornando-os subordinados e sem autonomia” (idem).

Essa relação onde as fronteiras entre o Estado e a sociedade são

tênuas e muitas vezes se perpassam, torna a REBEA uma rede *híbrida* e esta característica, retomando a teoria dos movimentos sociais, a distancia dos mesmos porque ao acolher sujeitos oriundos da sociedade, do Estado e do mercado cria vínculos que, se produzem ações de cunho emancipatório, também produzem regulação e hegemonia. Santos (2001) ao discorrer sobre o encontro entre sociedade civil e Estado aponta a existência de relações onde “já não sabemos onde está o Estado e onde está a sociedade. Porque neste caso existe o que chamamos de *híbrido*. É uma forma de dominação híbrida, na qual está o Estado e também a sociedade.” Na minha leitura, considero que a relação da REBEA/Estado caracteriza uma *rede híbrida* que sofre influências e influencia em certa medida o Estado. Mas o Estado não se transforma em um *híbrido* nessa relação porque o poder de interferência da REBEA no Estado não é significativo.

Novos Movimentos Sociais e o Estado: um exercício de tradução

A REBEA se constrói a partir da articulação de diferentes segmentos sociais (movimento social, sociedade civil, Estado e mercado), e a partir da posição-sujeito dominante mantém uma relação próxima do Estado. Esta caracterização a afasta do movimento social e a aproxima do hibridismo. Sanchez tem outra leitura e compreende que a articulação REBEA/Estado é característica dos novos movimentos sociais (NMS). Segundo ele:

Há uma nova postura do movimento social parceiro do Estado. Estaríamos observando uma nova configuração política? A indagação faz sentido se observarmos que **governo e REBEA formam um único tecido, na perspectiva dos novos movimentos sociais.** (...) Podemos indagar então: a rede da rede seria um novo *modus operandi* político que teria no cenário, no espaço discursivo da EA, encontrado solo fértil para se manifestar? (SANCHEZ, 2008:148)

Ele parte do pressuposto “de que o pensamento político hegemônico (de esquerda, do governo Lula) estaria alinhado e seria coerente com o que preconiza a EA crítica” (SANCHEZ, 2008: 147) e que “a tendência do Estado contemporâneo é assumir o papel de mediador, onde ele divide com a sociedade o poder de legitimar ações sociais” (idem: p.137) e nessa configuração a REBEA seria precursora de uma nova relação Estado/sociedade. Essa interpretação pode ser problematizada, pois parte de três princípios não se sustentam se submetidos a uma análise:

1.a REBEA está inserida no paradigma dos novos movimentos sociais (NMS);

- 2.a REBEA – e todos seus educadores ambientais vinculados - assume a EA crítica como matriz/referência epistemológica e
- 3.o Governo Lula concretiza um pensamento político de esquerda.

No caso brasileiro, é necessário um trabalho de *tradução*, nos termos de Santos (2007), porque a simples transposição das características do NMS não dá conta da complexidade dos movimentos sociais contemporâneos do Brasil. Entendemos que a organização da REBEA em uma rede aponte uma característica comum com os NMS, mas é necessário destacar que a análise demonstra que este espaço é um *híbrido*, tensionado entre duas concepções distintas de gestão, justamente porque hesita em abrir mão do poder e de hierarquias, para isso elidindo o político que é tão caro ao NMS. Nesse sentido, a posição-sujeito dominante da REBEA distingue-se inclusive da comunidade ambiental brasileira, pois essa trabalha e adensa a discussão política, vinculando justiça ambiental à democracia e demonstra que a identidade coletiva da REBEA se distingue da identidade constituinte de cada membro. Retomando o que já foi dito anteriormente, na REBEA, a exemplo do que ocorre no movimento ambiental brasileiro, o político abunda e é uma estratégia política sua elisão na rede. Cria-se uma situação paradoxal: os educadores ambientais ganham poder político para enfrentamentos na sociedade ao se organizar em rede, mas não tem poder político dentro da rede porque o poder se concentra em determinados grupos e este não flui.

O estudo da história dos movimentos sociais no Brasil sugere que a REBEA não se insere no paradigma dos novos movimentos sociais, embora tenha alguns pontos convergentes com os mesmos. Os NMS são criados em contexto europeu, propondo um novo modelo teórico baseado na cultura (GOHN, 1997:121) com a política tendo centralidade na análise e sendo totalmente redefinida, constituindo uma dimensão da vida social, abrangendo todas as práticas sociais (idem: p. 123) e ele está vinculado à classe média européia e “suas manifestações coletivas contemporâneas que geraram demarcação de suas diferenças em relação ao passado” (op. cit: p. 129). Gohn entende que o nosso contexto diferença-se do europeu e propõe uma teoria sobre os movimentos latino-americanos que considere as particularidades históricas, econômicas, político-sociais da sociedade. Essa contextualização cria categorias analíticas mais plausíveis do que a mera transposição.

Uma questão importante é distinguir o contexto europeu do brasileiro no caso do movimento ambiental. Na Europa, a luta ambiental se insere no paradigma dos NMS e é incorporada às necessidades culturais da classe média européia. No caso brasileiro, a dimensão ambiental também é incorporada aos dilemas da classe média, mas não se limita a ela. Lá a abordagem é predominantemente naturalista, focada em campanhas de preservação e aqui embora também exista um segmento mais preservacionista, o foco é integrar aspectos ambientais aos econômicos,

sociais e culturais (cf. LAYARGUES, 2006a). No Brasil, a insustentabilidade ambiental é mais uma dimensão das desigualdades sociais, e os grupos socialmente excluídos são os mais atingidos pela devastação ambiental. Não por acaso Boff (2004) vincula o grito da Terra ao grito dos pobres, entendendo-o como duas dimensões de uma mesma problemática. Embora sejam os intelectuais, como é o caso da REBEA, os responsáveis por também fazer chegar as demandas ambientais às esferas de governo e à mídia, a questão ambiental faz parte da agenda dos movimentos populares que lutam por terra, casa, comida, equipamentos coletivos básicos.

Ou seja, necessidades sociais materiais básicas elementares à sobrevivência, direitos sociais básicos elementares. Não há nada de modernidade nessas lutas. Elas são seculares dos excluídos (GOHN, 1997:228).

Sobre a hipótese de Sanchez de que Estado e sociedade formam um *único tecido social* é importante entender e distinguir o Estado enquanto uma estrutura das ações que ele promove. Tamaio (2008) caracteriza os sujeitos que compõem a DEA/MMA como gestores/educadores e em seu estudo privilegia a “relação e materialização da subjetividade trazida das aspirações dos movimentos ambientalistas para a esfera do Estado” (p.18). Os gestores/educadores procuram estabelecer um programa de políticas públicas comprometidas com a transformação emancipatória, com características contra-hegemônicas (idem, p.160). Pode-se entender que o DEA/MMA – na gestão do período estudado - esteve comprometido com processos emancipatórios. Mas não se pode inferir que essa é a perspectiva de Estado, nem mesmo a de governo. “A política de meio ambiente está muito a reboque da visão predominante do governo, que adotou políticas referenciadas pelo pensamento hegemônico neoliberal” (TAMAIÓ, 2008: 161).

Assim, se reconhece dois fatos:

1.a política de governo é afinada com o pensamento hegemônico neoliberal e nesse sentido perpetua uma *política de Estado neoliberal*, e

2. existem segmentos que estão no governo que tentam, através de políticas públicas, produzir ações contra-hegemônicas e organizam um espaço onde a sociedade tem uma escuta.

Essa “parceria”, no entanto, não modifica a estrutura do Estado, transformando-o por sua vez em um híbrido. Além disso, o fato do Estado *responder* a uma demanda social não faz dele um “parceiro”. Responder politicamente à sociedade é a função do Estado. O sentido de “parceiro” Estado/sociedade em Santos (2006a) é na direção de **co-**

gestão e partilhamento de poder e essa experiência não se concretiza em nenhum governo no Brasil seja no nível local ou nacional. O Estado no Brasil adota o sistema capitalista neoliberal e procura, através do atual governo, compor o grupo hegemônico de poder (político e econômico) mundial, estabelecendo uma *política de alianças*.

A capacidade de auto-reflexão característica da modernidade (GIDDENS, 1991; SANTOS, 2005) é necessária, pois os gestores/educadores precisam se perceber protagonistas de processos emancipatórios que estão sendo realizados dentro de um marco regulatório que é o Estado, estando suas ações sujeita à ecologia dos atos (MORIN, 2002) cujos resultados são por vezes contraditórios e vão em direção oposta ao objetivo original.

Santos argumenta que a sociedade civil pode manter diferentes relações com o Estado, dependendo da qualidade e intensidade na execução de políticas públicas: o terceiro setor como instrumento do Estado; o terceiro setor enquanto amplificador de programas estatais; o terceiro setor enquanto parceiro nas estruturas de poder e coordenação (SANTOS, 2006a:362-3, grifo meu). O discurso produzido em *posição-sujeito dissidente* entende que a relação REBEA/Estado situa-se na primeira categoria: a rede como instrumento do Estado, estando a rede “subordinada e sem autonomia, tornando-se uma agência de projetos governamentais” (SANCHEZ, 2008:147) e sendo utilizada “como instrumentos de implementação de políticas públicas” (REBEA, 2008:82) mas que não encontra espaço para pensar junto com o OG a construção dessas políticas. Esta compreensão está expressa em várias mensagens que circulam na lista aberta:

EI - A situação de alinhamento com a DEA/ MMA causou profunda erosão na autonomia e identidade da Rede. A falta de clareza política dos que não souberam separar o papel do Estado do papel da Sociedade civil, a instrumentação persistente de todos os processo como tática da DEA, e a conivência por amizade ou interesse pessoais com o que estava acontecendo criaram uma tal situação (...) que os GTs criados, com alguma exceção, não conseguiram cumprir minimamente suas tarefas, o que mostra como a insistência em preservar estruturas e espaços de poder apenas mantém o impasse.

A não-problematização sobre a participação e influência do Estado na rede e a conseqüente *naturalização* dessas presenças, tornando indistintos atores que têm funções sociais diferentes e, muitas vezes, contrárias ao interesse dos movimentos sociais indica que a rede encontra-se na categoria que Santos (2001) denomina hiper-incluídos com seus direitos, informação, deslocação e mobilidade assegurados. Os hiper-incluídos atuam junto ao Estado, são *colados* a ele, reproduzindo seus valores e sofrendo suas determinações e sendo muitas vezes incorporados aos seus

quadros. Essa compreensão está presente no discurso que representa a posição-sujeito dissidente em diferentes matizes:

EI – Na administração Lula a REBEA sofreu um processo de instrumentalização pela DEA e atualmente não parece ter vitalidade para influir (na formulação e implementação de políticas públicas).
EI - Existe um “silêncio” em torno da relação entre REBEA e OG, talvez pela relação de dependência de recursos. Por essa mesma razão a REBEA não ocupa uma posição crítica e de criação de demandas que lhe caberia.

Para Sanchez (op.cit) os enunciados discursivos acima estão associados ao grupo que formava a antiga secretaria executiva, caracterizado por uma “postura mais crítica e antagônica” (p.146). Sanchez percebe que na Facilitação Nacional existem dois grupos que se distinguem justamente na compreensão sobre a relação Estado/REBEA. Nesta pesquisa não priorizamos a descrição de grupos, mas de *posições-sujeito* e entendemos que uma mesma posição-sujeito pode ser ocupada indiferentemente por sujeitos que estão distribuídos entre grupos distintos, a partir de alianças e entendimentos específicos ou temporários. De forma geral, vinculamos todos os membros atuantes da FN à posição-sujeito dominante, no que diz respeito à noção de rede. Reconhecemos que em relação ao Estado co-existam diferentes posições-sujeito na FN.

Segundo Sanchez, a secretaria executiva atual (2004/08) é afinada com o DEA/MMA e desenvolveu uma relação descrita como “positiva, salutar, amigável, de parceria e continuísta” (op.cit.p.145). Esta visão relacionamos à posição-sujeito dominante que vê a participação de gestores do Estado na rede como algo intrinsecamente positivo e sem contradições.

EI – As pessoas que hoje estão à frente da EA nestes órgãos felizmente são educadores. Entendo que esta relação é construída principalmente com base no respeito mútuo e na crença de que é preciso haver espaços de participação para que se faça uma EA verdadeira.
EI - A REBEA com certeza fortalece a voz dos Educadores e das Educadoras ambientais brasileiras, pois seguidas vezes percebe-se um certo desagrado ou desconforto quando não são consultados em algumas decisões que foram tomadas e anunciadas pelo OG, e articulam-se para tomarem providências, cobram estas atitudes e são “ouvidos”.
EF - Não consigo ver a REBEA separada entre sociedade civil e governo... Deu a sensação de que o Órgão Gestor não faz parte da REBEA, quando na realidade, muitos foram os fundadores dela na Eco92.

Nessa posição a relação entre a REBEA e Estado é descrita como uma

“parceria” onde as ações conjuntas são quase uma continuidade entre governo e sociedade civil. Os projetos são gestados e criados de forma coletiva a partir de diretrizes selecionadas pelo governo (SANCHEZ, 2008:139). Destacamos que a parceria é entendida não como co-gestão e compartilhamento de poder e que as diretrizes são determinadas pelo governo e não conjuntamente. Nos termos de Santos essa relação funciona com a rede ampliando os programas estatais (SANTOS, 2006a).

COMO SE FOSSE A CONCLUSÃO

Retomando os argumentos que surgiram na análise, destacamos: a REBEA é uma rede *híbrida* porque transita no espaço público e no estatal igualmente e não diferencia deliberadamente funções sociais de atores distintos. O *hibridismo* diz respeito a “rede de redes” ter em sua composição, além de redes, outras instituições (sistema S, Estado, etc.) e educadores ambientais desvinculados de redes locais. A rede é *híbrida* também porque sobrepõem uma rede ideal (P1) a uma rede de fato (P2) e produz um novo deslocamento. O hibridismo não descreve uma rede inteiramente nova, mas reconhece uma nova dinâmica que reconfigura o sentido e as práticas dessa rede social. Existe uma subversão do sentido de rede social e uma apropriação dos fluxos de informação que passam a ser regulados por um núcleo decisório que impede uma possível e necessária transformação nas relações e na distribuição de poder.

A posição-sujeito dominante da REBEA construiu uma noção de rede que está no entremeio, entre duas redes de formulação distintas (P1 e P2), nem neoliberal nem solidária, transita entre a regulação e a emancipação, sem optar por nenhuma, é uma *rede social híbrida* onde ainda estão em disputa as suas características, prevalecendo discursivamente uma visão idealizada do potencial da rede. No entremeio significa que a posição-sujeito dominante construiu um sentido particular de rede social, a partir do trabalho com a memória. Essa visão híbrida de rede atenta para as identidades e territórios históricos e enraizados que a rede acolhe e para as relações fluidas da rede, inscritas numa materialidade discursiva virtual que se organiza a partir da elisão do político e de alianças que visam deliberadamente concentrar o poder em um grupo restrito. A *rede social híbrida* possui características que apontam que existe uma resistência do sujeito a mudanças estruturais e à circulação ou diluição do poder. Ela demonstra de modo inequívoco que há uma enorme dificuldade no deslocamento dos enredados das estruturas de poder. A REBEA, nessa concepção, está no limite, desejando a emancipação e (re) produzindo regulação.

Essa dubiedade a torna uma **rede social híbrida**: uma rede que transita entre a rede ideal – solidária - e a rede vivida – neoliberal -, que acolhe igualmente princípios da regulação e da emancipação, que prega a horizontalidade, mas vive a verticalidade, que não diferencia sujeitos

sociais a partir da elisão do político e da naturalização da diferença tornada igual.

Santos vincula o hibridismo à falta de elucidação das relações de poder “que presidem à produção tanto de homogeneização (ou paráfrases) quanto de diferenciação (ou polissemia)”. Sem tal elucidação não se diferenciam vinculações e hierarquias entre eles (SANTOS, 2005b:46). No caso da REBEA, quem “obriga o poder a tomar forma”, retomando Melucci (2001), é a posição-sujeito dissidente, ao denunciar as arbitrariedades e contradições que constituem a rede.

Outra dimensão do hibridismo (cf. SANTOS, 2007) diz respeito à rede estar *colada* ao Estado, reproduzindo seus valores e abrindo mão do seu papel de controle social. Nesse sentido a REBEA é um recorte da sociedade onde está o movimento social, mas está igualmente o Estado e o mercado, todos tensionando para que seus interesses prevaleçam. As formas híbridas assim o são porque muitas vezes identificam-se com elementos de desigualdade e exclusão e demonstram as dificuldades em produzir contra-hegemonia a partir da resignificação de instrumentos hegemônicos.

A formação híbrida da REBEA favorece a aproximação entre o Estado e segmentos que historicamente têm dificuldade em acessá-lo. É o caso, por exemplo, das ONGs e outras instituições do terceiro setor e do movimento social que compõem a REBEA. Este segmento está comprometido em “combater o isolamento do indivíduo face ao Estado e à organização capitalista de produção e sociedade” (SANTOS, 2006a: 350). Para isso a “idéia de autonomia associativa é matricial neste movimento” (idem). Ou seja, aproximar-se do Estado é absolutamente necessário para se criar uma interlocução qualificada, mas *colar-se* a ele, reproduzindo apenas a visão hegemônica que ele determina é absolutamente nocivo às iniciativas contra-hegemônicas.

Nesse sentido, Santos argumenta que o terceiro setor e os movimentos sociais são hoje um sinal de que o princípio da comunidade, entendido como um pilar de regulação social, disputa a hegemonia representada pelo Estado e pelo mercado, mas existe também a possibilidade desses grupos tornarem poderosos e privilegiados “capazes de distorcer a vontade geral em favor dos seus interesses particulares” (SANTOS, 2006a:352). Para evitar que os interesses particulares se sobreponham ele sugere que os grupos sejam pequenos, em grande número, que se evite a desigualdade de poder entre seus membros (idem) e que estejam ancoradas em locais concretos e em lutas locais concretas para criarem, em si mesmos, as condições de sua sustentabilidade (SANTOS, 2005b:74).

Pensando a REBEA enquanto uma “rede de redes”, desvinculada do local e não possuindo uma agenda ou pauta política elaborada no coletivo pode-se inferir que para ela torna-se mais difícil e problemático situar-se ao lado de práticas contra-hegemônicas porque o seu formato não favorece a redistribuição de poder e governança compartilhada. Santos

(2005b:72) argumenta que a resistência mais eficaz contra a globalização neoliberal consiste justamente em promover o local e a comunidade – em pequena escala, diversificada e auto-sustentáveis, ligadas às formas exteriores, mas não dependentes delas. Ou seja, uma das respostas possíveis à globalização neoliberal são as redes sociais locais. Ele propõe a “localização” - entendida como o “conjunto de iniciativas que visam criar ou manter espaços de sociabilidade de pequena escala, comunitários, assentes em relação face-a-face, orientadas para a auto-sustentabilidade e regida por lógicas cooperativas e participativas” (idem:p.72), como um paradigma coerente para a promoção das sociabilidades locais – organizadas em redes, em abertura e comunicação com outras redes – associada à resistências globais ou translocais.

No campo das práticas sociais e culturais a transformação contra-hegemônica consiste na

Construção do multiculturalismo emancipatório, ou seja, na **construção democrática das regras de reconhecimento recíproco**, entre identidades e entre culturas distintas. Este reconhecimento pode resultar em múltiplas formas de partilha – tais como, identidades duais, identidades híbridas, interidentidade e transidentidade – mas todas elas devem orientar-se pela seguinte pauta transidentitária e transcultural: **temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza** (SANTOS, 2005b:75, 2006a:313, grifo meu).

A *rede de redes* não pode ser confundida com o movimento social por seu hibridismo em relação ao Estado e ao mercado, mas pode ser entendida como um *movimento institucional*; parece estar na transição da emancipação para a regulação - a interceptação da emancipação pela regulação. Pode ser entendida também como uma *comunidade fictícia* que visa proteger um núcleo identitário mínimo estabelecido em bases não dialógicas (MAKIUCHI, 2005:70) e que se mantém artificialmente no silenciamento da alteridade e da disparidade dos interesses que nela se confrontam.

A rede assim organizada adia a possibilidade da experiência, desperdiçando-a, pois concentra os esforços para manter artificialmente sua estabilidade, submetendo o sentido ao controle a partir da posição-sujeito dominante, negando o espaço de argumentação. Esta tentativa de controle dos sentidos defino como a **elisão do político**, negando-o pelo conhecimento dos efeitos e transformações que sua inserção produz. Isto é possível a partir de uma *política do silêncio*.

Estudos sobre as redes de EA indicam que muitos dos pressupostos

e princípios na prática não se realizam e são questionáveis e sujeito à problematização por isso essa forma de organização pode ser vista como uma *utopia* (LIMA, 2006:11). Essa utopia, entendida como um desejo de *vir-a-ser*, dissimula, na prática, as mesmas relações que questiona e critica no modelo hegemônico ao qual se opõe, onde os sujeitos estão dentro da rede de uma maneira subordinada e se permitem serem colonizados.

É importante também desmistificar a beleza do modelo, para minimizar as surpresas e frustrações que a realidade da prática da articulação em rede possa revelar, pois as pessoas continuam influenciadas pelas velhas estruturas hierárquicas de organização do poder e certamente as tentarão reproduzir, mesmo em uma rede (LIMA, 2006:18).

A dimensão utópica da REBEA urge ser retomada – não apenas como um desejo de *vir-a-ser*, mas como a realidade do *já-estar-sendo* - porque esta é a condição para articular as utopias individuais que surgem como contraponto à insatisfação com o modelo social, econômico e político vigente na contemporaneidade, representado pelo capitalismo, pela sociedade individualizada e pela política voltada aos interesses privados (MAKIUCHI, 2005:131).

Entendo que o pessoal é político, é o poder realizando-se nas relações cotidianas. Negar a dimensão política é tirar da rede sua potência, sua capacidade de complementaridade a partir da alteridade. Reforçar o ideal de uma identidade homogênea impede o início da reconstrução necessária de processos plurais para o desenvolvimento das capacidades necessárias ao enfrentamento dos determinismos econômicos e sócio-culturais que caracterizam o capitalismo. “A negação da diversidade é inerente ao colonialismo” (SANTOS, 2005:26). Viver em rede é paradoxal, assim como é paradoxal a sociedade contemporânea. Assim os “sintomas” descritos nesse trabalho são conhecidos na medida em que constituem as contradições da nossa sociedade e somos nós quem a reproduzimos em nossas rotinas e hábitos, mesmo quando estamos buscando novas referências.

Santos (2007:55) diz que é cada vez mais necessária uma *utopia crítica*, que reinvente as possibilidades emancipatórias e **avance entre o silêncio e a diferença**. Superar o contato colonizador, reaprender a dizer, fazer o silêncio falar para produzir autonomia e não a reprodução do silenciamento, só é possível por meio da democratização de todos os espaços, ao “substituir relações de poder por relações de autoridade compartilhada” e da “relação entre o respeito da igualdade e o princípio do reconhecimento da diferença” (p.62). O lado político dessa utopia é a incompletude de propostas políticas e a necessidade de uni-las **sem** uma teoria geral, a partir do procedimento de uma tradução para criar

inteligibilidade a partir da argumentação (op.cit, p.99-100).

Nesse espírito, não há fórmulas ou regras que determinem o *correto* da rede social, mas *historicidade*. Um *já-vivido* e um *por-viver* que trazem a memória de um percurso já percorrido e alimentam uma visão de futuro. A utopia crítica realiza-se nas contradições ou não será realizada. A utopia é uma busca cotidiana, que se constrói e reconstrói diariamente e tornam sempre atual Eduardo Galeano, com quem finalizo esta reflexão:

A utopia está lá no horizonte.
Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.
Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei.
Para que serve a utopia?
Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, V.; OLIVATO, D. **REBEA – laboratório de lideranças coletiva. Análise do Perfil dos Membros da Rede Brasileira de Educação Ambiental**. SP: REBEA, 2004.

AMARAL, V. **Desafios do trabalho em rede**, 2004a. Disponível em www.rits.org.br. Acesso em 18 de julho de 2004.

_____. REBEA: apontamentos pessoais para uma história de ação coletiva. In: **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. Número zero. Brasília: REBEA, 2004b.

BOFF, Leonardo. **Ecologia: grito da Terra, grito dos pobres**. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

CARVALHO, Isabel. **A invenção ecológica; narrativas e trajetórias da Educação Ambiental no Brasil**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. vol. 2. São Paulo: Paz e Terra, 1999a.

_____. *A sociedade em rede*. vol. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999b.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

FERRAREZI, L. e ROMÃO, L. Arquivo, documento e memória na concepção discursiva. In: **Revista Eletrônica Biblioteconomia**. Florianópolis, n. 24, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Petrópolis: Vozes, 1969.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais**. São Paulo: Loyola, 1997.

GUARNIERI, M. C.L, Governança de(em) redes sociais – uma contradição? São Paulo: RITS, 2004.

GUERRA, A. F. S. et al. As redes no espelho: conceitos e práticas da cultura de redes de Educação Ambiental In: **Educação Ambiental: fundamentos, práticas e desafios**. Itajaí: UNIVALI, 2007.

INDURSKY, Freda. **Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura**. Porto Alegre: IL/UFRGS, 1999.

LABREA, Valéria Viana et al. *The Ecology of Knowledge and Reinventing*

University Extension Education. In: CORCORAN, Peter Blaze; OSANO, Philip. **Young people, education, and sustainable development: exploring principles, perspectives, and praxis**. Netherland: Wageningen Academic Publishers, 2009.

LABREA, Valéria Viana. **A “vanguarda que se auto-anula” ou a ilusão necessária. Cartografia subjetiva da Rede Brasileira de Educação Ambiental 2003-2008**. (Dissertação de Mestrado). Brasília: CDS, 2009.

Disponível em:

<http://www.4shared.com/account/file/99998800/3a959663/labrea2009.html>

_____. **Redes de aprendizagem**: um outro espaço educativo é possível. A Experiência do FórumZINHO Social Mundial (TCC Especialização). Brasília: SENAC, 2007.

_____. **O texto jornalístico e o papel dos operadores argumentativos na formação de leitores críticos: uma abordagem semântico-discursiva**. Porto Alegre: IL/UFRGS, 2000.

_____; MARINHO, Kleber M. **Histórias de aprender-e-ensinar para mudar o mundo**. Paulínia: Instituto Bioma/FNDE, 2007.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação para a Gestão Ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. In: LOUREIRO, Carlos Frederico et al. **Sociedade e Meio Ambiente: a educação ambiental em debate**. São Paulo: Cortez, 2006.

MAKIUCHI, Maria de Fátima Rodrigues. **Tessituras de uma rede: um bordado social**. (Tese de doutorado). Brasília: CDS, 2005.

MARQUES, Eduardo César. **Estado e Redes Sociais**: Permeabilidade e Coesão nas Políticas Públicas do Rio de Janeiro. RJ: Revan/FAPESP, 2000.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio**: o movimento dos sentidos. Campinas: UNICAMP, 1993.

_____. A linguagem e seu funcionamento: formas do discurso. Campinas: Pontes, 1996.

_____. O discurso da Educação Ambiental. Disponível em: www.ecoar.org.br, acesso em 2008.

PILLAR, Gabriel Gomes. Cidades híbridas: um estudo sobre o Google Earth como ferramenta de escrita virtual sobre a cidade. Porto Alegre: FABICO/UFRGS, 2006.

REBEA. Memória da Reunião da Facilitação Nacional da REBEA e da oficina Sustentabilidade: projetando o futuro. SP: REBEA, 2003.

_____. Institucional, encerramento do projeto Tecendo Cidadania. SP: REBEA, 2004a.

_____. Projeto Tecendo Cidadania. SP: REBEA, 2004b.

_____. REBEA desenvolvendo horizontalidade e inteligência coletiva. SP: REBEA, 2005.

_____. Relatório do II Encontro do Órgão Gestor da Política de Educação Ambiental com as Redes de Educação Ambiental das malhas da REBEA. Brasília: REBEA, 2008.

SANCHEZ, Celso. Osnós, os laços e a rede: considerações sobre a institucionalização da Educação Ambiental no Brasil. (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro: PUC, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A territorialização/desterritorialização da exclusão/inclusão social no processo de construção de uma cultura emancipatória. SP: Exposição realizada no Seminário: “Estudos Territoriais de desigualdades sociais”, 16 e 17 de maio de 2001.

_____. Conhecimento prudente para uma vida decente. Um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. A globalização e as ciências sociais. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A gramática do tempo; para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006a.

_____. Pela mão de Alice; o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2006b.

_____. Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social. São Paulo: Boitempo, 2007.

TAMAIO, Irineu. A Política de Educação Ambiental – sentidos e contradições na experiência dos gestores/educadores. (Tese de Doutorado). Brasília: CDS/UnB, 2006.

AS AUTORAS E OS AUTORES

Adriana Olano

Bióloga – Coordenadora de Educação Ambiental da Secretaria de Meio Ambiente da Prefeitura de Guarulhos.

Ana Beatriz de Carvalho Dalla Passos

abcdpassos@gmail.com

Cursou a faculdade de Ciências Biológicas na Universidade Federal do Espírito Santo. Fez pós-graduação em Ciências do Ambiente na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) e Mestrado em Educação, na linha de Educação Ambiental, na Universidade Federal do Espírito Santo. Atuou como Professora de Biologia na rede estadual de educação do Espírito Santo e na coordenação das Ações de Educação Ambiental da Secretaria de Estado da Educação. Presidiu a CIEA-ES no período de 2006 a 2009 e faz parte da Rede Capixaba de Educação Ambiental (RECEA).

Antônio Soler

acpsoler@gmail.com

Antônio Soler é da zona de banhados do RS. Graduado em Direito (FURG). É especialista em Ecologia Humana (UNISINOS) e Ciência Política (ISP/UFPel). Possui militância ecológica na ONG Centro de Estudos Ambientais (CEA), na qual coordenou o projeto “Ambientalistas Educadores”, em parceria com a UNESCO e o MMA. É pesquisador na área do Direito Ambiental, vinculado ao Grupo Transdisciplinar em Pesquisa Jurídica Para a Sustentabilidade (GTJUS/FURG), do qual é co-fundador. Ministrou o primeiro Curso de Extensão em Direito Ambiental em uma universidade pública do RS (1991), na FURG, onde também foi professor de Direito Ambiental. Representou e representa ONGs em diversos colegiados ambientais (municipais, estaduais e federais), como o CONAMA. Na esfera da Administrativa Pública Ambiental foi coordenador do Programa Mar de Dentro (governo do RS), Secretário Municipal de Planejamento Urbano (Pelotas) e Supervisor de Meio Ambiente da Secretaria Municipal de Meio Ambiente (POA). Colaborou na elaboração de diversas leis, decretos e resoluções incorporados no ordenamento jurídico brasileiro.

Celso Sánchez

celso.sanchez@hotmail.com

Possui graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1995), mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, cátedra UNESCO de Desenvolvimento Durável (2001) e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2008), defendendo tese sobre a institucionalização da educação ambiental no Brasil. É professor da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em educação ambiental, ecologia social e ensino de ciências, em especial junto ao projeto de escolarização indígena Guarani no Sul fluminense.

Claudison Rodrigues de Vasconcelos

Diretor do Departamento de Educação Ambiental - DEA/MMA. Economista, Mestre em Ciência da Informação, Pós Graduação em Engenharia Ambiental, Gestão de Recursos Hídricos, Gestão da Biodiversidade e Políticas Públicas e Desenvolvimento. Diretor e coordenador de Projetos Socioambientais e de Áreas de Meio Ambiente (desde 1993, em diversas ONGs). Coordenador e Instrutor do Módulo I (Sustentabilidade) na Pós Graduação “Sustentabilidade no projeto: do objeto à cidade” da PUC/RJ.

Declev Reynier Dib-Ferreira

<http://declev.com>

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Santa Úrsula (1991), especialização em Educação para Gestão Ambiental pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ (2001), mestrado em Ciência Ambiental pela Universidade Federal Fluminense (2005) e doutorado em Meio Ambiente pela UERJ (2010); é professor de Ciências da Fundação Municipal de Educação de Niterói e professor de Ciências da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, foi professor substituto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, é membro da Rede de Educação Ambiental do Rio de Janeiro e da Rede Brasileira de Educação Ambiental. Tem experiência na área de educação, com ênfase em educação ambiental, resíduos sólidos e projetos.

Deise Keller Cavalcante
dkeller@educacao.rj.gov.br

Licenciada em Ciências Agrícolas, Especialista em Ciências Ambientais, Mestre em Ciências. Atualmente atua como Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade - GEPEADS/UFRRJ; e, está Coordenadora Estadual de Educação Ambiental da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro - SEEDUC/RJ. Tem atuação na área socioambiental, com ênfase em Educação Ambiental, destacando as seguintes temáticas: Políticas Públicas para Educação Ambiental, BiosocioSustentabilidade, Programas e Projetos de formação continuada para professores em Educação Ambiental. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/1450281946188917>

Dora Negreiros
dora@baiadeguanabara.org.br

Foi assessora técnica em várias instituições da área de controle ambiental do Estado do Rio de Janeiro, de 1972 a 1994, e foi diretora da FEEMA. Trabalhou no Grupo Executivo de Despoluição da Baía de Guanabara na negociação do pedido de empréstimo ao BID e ao OECF (1992-93). Em 1997 visitou ONGs ligadas à proteção de baías em Seattle e Washington DC (Programa Companheiros das Américas). Fez viagens de treinamento aos Estados Unidos (1976) e Alemanha, Holanda, Suíça e Inglaterra (1978) nas áreas de controle da poluição e administração de bacias hidrográficas (OPAS/OMS). Desde 1993 trabalha no Instituto Baía de Guanabara - IBG. Representa o IBG nos Conselhos Estadual de Recursos Hídricos e Gestor da Baía de Guanabara.

Eliane Santos
Socióloga - Educadora Ambiental do Instituto Supereco.

Evelyn Sue Kato
Médica Veterinária – Educadora Ambiental do Instituto Supereco.

Isabel Cristina de Moura Carvalho
isabel.carvalho@puhrs.com.br

Isabel Cristina de Moura Carvalho, psicóloga (PUCSP), doutora em educação (UFRGS). Realizou seus estudos de pós-doutorado em

antropologia na Universidade da Califórnia, San Diego (UCSD) com apoio da CAPES, de janeiro/2006 a fevereiro/2007. Professora do Programa de Pós-Graduação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Bolsista de produtividade científica do CNPq. Autora de vários livros e artigos sobre educação ambiental. Seus trabalhos estão disponíveis no endereço www.isabelcarvalho.blog.br.

Jacqueline Guerreiro

jacguerreiro@gmail.com

Bacharel e Licenciada em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Especialista em Educação Continuada e à Distância pela Cátedra Unesco de Educação à Distância da Universidade de Brasília. Especialista em Desenvolvimento Local pelo Centro Internacional de Formação da Organização Internacional do Trabalho/Sistema das Nações Unidas. Especialista em Educação, Instituto de Estudos Avançados das Américas/OEA. Especialista em Educação Ambiental, Ministério do Meio Ambiente, Brasil. Professora da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro e da Universidade Cândido Mendes . Integra a Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável e Agenda 21 Brasileira e os Conselhos de Meio Ambiente do Estado do Rio de Janeiro e da Cidade do Rio de Janeiro. Integrante de Comitê Local do Fórum 21 da Cidade do Rio de Janeiro. Membro da Rede Brasileira de Educação Ambiental ,da Rede de Educação Ambiental do Rio de Janeiro e da Rede Brasileira de Agendas 21 Locais. Experiência nas áreas de Educação, Educação Ambiental e Desenvolvimento Local.

João Paulo Sotero

joaopaulosotero@gmail.com

João Paulo Sotero é mineiro de Divinópolis e atualmente reside em Brasília. Biólogo, especialista em Educação Ambiental e Mestre em Desenvolvimento Sustentável - Política e Gestão Ambiental – com pesquisa sobre o Financiamento da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). É facilitador das Redes Mineira e Brasileira de Educação Ambiental. No Governo Federal trabalhou com EA no Fundo Nacional de Meio Ambiente, na Coordenação Geral de EA do MEC e na Diretoria de EA do MMA. Atualmente é Analista Ambiental do Serviço Florestal Brasileiro/MMA onde esta Coordenador do Fundo Nacional de Desenvolvimento Florestal.

Julio Cesar Macedo

juliomacedo2006@hotmail.com

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1985), graduação em Psicologia pelo Centro Universitário de João Pessoa (1999) e mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2006).

Luiz Antonio Ferraro Júnior

ferraroluiz@yahoo.com.br

Doutor em Desenvolvimento Sustentável pela UnB; Professor da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Membro da Equipe de Estudos e Educação Ambiental da UEFS. Participante da Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental e associado do programa LEAD.

Marcelo Aranda Stortti

eastortti@globo.com

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Gama Filho (1996) e especialização em Malacologia de Vetores pela Fundação Oswaldo Cruz (1997). Mestrado em Educação e cultura contemporânea pela UNESA. Coordenador Estadual da Educação ambiental da Secretaria de Educação e do Grupo interdisciplinar de educação ambiental (GIEA) (2003 até 2004). Analista de pesquisa da FIOCRUZ (2004 até 2007). Analista de projetos da Secretaria Estadual de Meio Ambiente (2007 até 2008). Analista de projetos da ONG CARE BRASIL (2009 até hoje). Tem experiência na área de Ecologia.

Maria Cristina Vieira (Tita)

titanvieira@gmail.com

Educadora Ambiental - Área Ambiental / Educação. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia UFBA-1982, Pós-graduada em Educação Ambiental pela Universidade de Brasília UNB 1897 e em Gestão Pública Faculdade Visconde de Cairú em 2009. Ex Diretora de Educação Ambiental da Secretaria de Meio Ambiente e Recursos Hídricos do Governo da Bahia no período de 2007 a junho de 2009, foi gestora da Área de Proteção Ambiental da Coroa Vermelha em Santa Cruz Cabrália, extremo sul da Bahia, coordenou o

Programa de Educação Ambiental, Articulação Comunitária no Projeto de Reforestamento, referente a 1500ha de plantio de Mata Atlântica no estado do Rio de Janeiro junto ao Instituto Estadual de Florestas. Coordenou projetos de Educação Ambiental nas áreas de Conservação Ambiental, Gestão Ambiental e Resíduos Sólidos. Coordenou o Projeto Coletivos Educadores para Sociedades Sustentáveis Salvador / Camacari, financiado pelo Fundo Nacional de Meio Ambiente, foi assessora parlamentar da Comissão de Proteção ao Meio Ambiente da Assembléia Legislativa da Bahia. Coordenou o processo de construção da Agenda 21 Local nos Municípios de Porto Seguro e Santa Cruz Cabrália, realizando diversos processos de diagnóstico participativo. Pedagoga /Educadora Ambiental do Programa de Desenvolvimento Regional Sustentável Universidade de Sudoeste da Bahia em Vitória da Conquista – BA. Formadora I do Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas/ MEC. Participou das Conferências Nacionais sobre Meio Ambiente. Coordena Programas de Educação Ambiental e Mobilização Social em Saneamento - PEAMSS, facilitadora de Cursos /Capacitação de Educação Ambiental no campo formal e não formal e em comunidades quilombolas. Ambientalista membro da Rede de Educação Ambiental da Bahia, da Rede Lusófona de Educação Ambiental e da Rede de Justiça Ambiental desenvolve atividades de consultoria em projetos socioambientais.

Maria Alice Martins de Ulhôa Cintra (Lilite)

lilitecintra@terra.com.br

Maria Alice Martins de Ulhôa Cintra (Lilite) é formada em Psicologia, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUCSP, especializada na área de educação, em 1975. É sócia fundadora do Gambá-Grupo Ambientalista da Bahia, ong criada em 1982, onde, desde então, trabalha com Educação Ambiental. Representou o Gambá nas discussões para a elaboração do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e de Responsabilidade Global, acordado na ECO-92, e em diferentes momentos das articulações das redes brasileira e baiana de EA. Atualmente, em nome do Gambá, ocupa o assento de representação da sociedade civil na coordenação da Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental da Bahia – CIEA-BA, mandato 2007-2010.

Marcos Sorrentino

marcossorrentino@yahoo.com.br

Pós-doutor pelo CDS-UnB, Professor da Universidade de São Paulo (USP), Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ/USP). Coordenador da Oca – Laboratório de Educação e Política Ambiental

da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiróz/USP, participante da RUPEA, ex-diretor de EA do Ministério do Meio Ambiente (2003-junho de 2008). Piracicaba-SP.

Mauro Guimarães

guimamauro@hotmail.com

Educador Ambiental; participante das Redes de EA; Professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-Programa de Mestrado em Educação; Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade (GEPEADS-IM/UFRJ). Doutor em Ciências Sociais; Mestre em Educação; Especialista em Ciências Ambientais; Licenciado em Geografia. Autor de livros e artigos na área, entre estes: A Dimensão Ambiental na Educação, A Formação de Educadores Ambientais, pela Editora Papirus.

Mônica Simons

ceag@terra.com.br

Mestre em Educação pela UNICID. Especialista em Educação Ambiental pelo Centro Universitário Fundação Santo André. Bióloga pela FAFICIL. Médica Veterinária pela UBA (Argentina) com revalidação pela USP. Membro da Comissão Executiva Nacional / Internacional da Jornada Internacional de Educação Ambiental desde a Eco92. Membro da RIES - Rede Internacional Ecologia de Saberes - Barcelona, Espanha. Membro da Equipe de Coordenação da Companhia de Aprendizagem do Centro de Educação Transdisciplinar - CETRANS desde 2002. Formação em Educação Global pelo NIEGA/ITEL - International Training for Environmental Leadership (Toronto/Montreal, Canadá). Consultora do Programa de Jovens da Reserva da Biosfera Mata Atlântica Cinturão Verde /MaB - UNESCO desde 2000. Docente em cursos de Graduação,

Lato Sensu e Mestrado do Centro Universitário SENAC, desde 1997. Docente na Pós-graduação da FAAP- Fundação Armando Alvares Penteado desde 2000. Docente da Graduação em Gestão Ambiental na UNIMESP desde 2008. Co-autora dos livros "Administrando a Água como se fosse importante-Gestão Ambiental e Sustentabilidade" e "Modelos e Ferramentas de Gestão Ambiental - Desafios e perspectivas para as organizações" Ed. Senac. Educadora Sócio-ambiental na Secretaria da Saúde da Prefeitura de Guarulhos (SP), desde 1986. Diretora da Empresa de Consultoria em Educação Ambiental: CEAG - Centro de Educação Ambiental de Guarulhos (SP) desde 1995.

Néri Olabarriaga

neri_olabarriaga@yahoo.com.br

Educadora Ambiental; participante das Redes de EA; Pesquisadora Convidada do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade (GEPEADS-IM/UFRRJ). Mestre em Educação com ênfase em Educação Ambiental, Redes de Educação Ambiental e Educomunicação Socioambiental; Especialista em Redes; Graduada em Informática. Consultora do IBAMA/RN, UNESCO, HV Consultoria Socioambiental, Fundação Roberto Marinho, no desenvolvimento e implantação de projetos de Educação Ambiental e Educomunicação Socioambiental em comunidades, na educação formal e na não-formal, assim como para trabalhadores e empresas que desenvolvem a atividades de risco e Licenciamento ambiental. Como convidada em eventos e congressos apresentou trabalhos sobre processos formativos e Redes de Educação Ambiental

Philippe Pomier Layrargues

philippe.layrargues@gmail.com

Biólogo, especialista em Educação Ambiental, mestre em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social, doutor em Ciências Sociais, é autor de diversas publicações sobre Ecologia Política e Sociologia da Educação Ambiental, como A cortina de fumaça: o discurso empresarial verde e a ideologia da racionalidade econômica; e co-autor de Verde Cotidiano: o meio ambiente em discussão; Cidadania e Meio Ambiente; Sociedade e Meio Ambiente: a educação ambiental em debate; Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania; Pensamento Complexo, Dialética e Educação Ambiental; Repensar a Educação Ambiental: um olhar crítico. Foi professor do Curso de Introdução à Educação no Processo de Gestão Ambiental do IBAMA entre 2001 e 2006, e gerente de projetos do Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente entre 2004 e 2008. Desde então é professor-adjunto do curso de Gestão Ambiental da Universidade de Brasília.

Valéria da Cruz Viana Labrea

valeria.labrea@hotmail.com

Educadora, doutoranda em Educação pela FE/UnB, mestre em Educação e Gestão Ambiental pelo Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília (2009), especialista em Educação Ambiental pelo SENAC (2007), possui graduação em Letras - licenciatura plena em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio Grande

do Sul (2000). Em 2002 coordenou o I FórumZINHO Social Mundial cujo projeto foi indicado ao Prêmio Educação pela Paz da Unesco. Em 2003 coordenou o II FórumZINHO Social Mundial e o Encontro Internacional de Contadores de História “Todos os mundos possíveis” cujos projetos foram indicados ao Premio Carta de la Tierra Maximo T. Kalaw Jr 2000/2005. É afiliada da Carta da Terra Internacional. Desde 2007 é coordenadora pedagógica do Programa Conexões de Saberes, pela Universidade de Brasília, onde atua juntamente com bolsistas de extensão universitária em espaços educativos formais e não-formais com oficinas e atividades nas áreas de educação popular, educação ambiental, direitos humanos, cultura e leitura. Desde 2008 é docente voluntária na Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília, na disciplina de Práticas Pedagógicas e Linguística I. Pesquisadora dos seguintes temas: políticas públicas de juventude, políticas afirmativas, extensão universitária, educação popular, políticas culturais, prática pedagógica, comunidades de aprendizagem, redes sociais, cartografia social, educação ambiental, educação do campo. Atualmente é coordenadora de ações na Secretaria de Cidadania Cultura do Ministério da Cultura.

Promoção



Realização



Patrocínio

