



Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental

Revista do PPGEA/FURG-RS

ISSN 1517-1256

Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ESPAÇOS FORMAIS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: qual o papel da política nacional de Educação Ambiental?

Janine Dorneles Furtado¹

RESUMO: O presente artigo questiona de que forma o ensino formal vem articulando-se com a Educação Ambiental em suas práticas de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a partir de um breve histórico sobre o sistema educacional do qual somos herdeiros e, paralelamente, trazendo alguns aspectos históricos sobre a Educação Ambiental, pretendo contextualizar alguns fatos que antecederam a Lei 9.795/99 e que influenciaram, de certa forma, sua elaboração. Esse panorama irá colaborar para a fundamentação do meu posicionamento, baseado em Loureiro (2006), que o principal problema de alguns projetos, conferências, ações, seminários, tanto em âmbito nacional como internacional, em relação à Educação Ambiental, esvaziaram-se de sentido. Esse é o momento chave do meu trabalho, pois questiono de que forma está sendo feita a execução da *Política Nacional de EA* (Lei 9.795/99) em nosso sistema de ensino.

Palavras-chave: educação ambiental; ensino formal; Lei 9795/99.

ABSTRACT: This paper questions how the formal education has articulated the Environmental Education in their practices of teaching and learning. Thus, from a brief history about the educational system of which we are heirs and, in parallel, providing some historical aspects on the Environmental Education, I intend to show some facts which preceded the Law 9795/99, which influenced to some form, their preparation. This view will substantiate my position, based in Loureiro (2006), that the main problem of some projects, conferences, actions, seminars, both nationally and internationally, for Environmental Education, is emptied of meaning. This is the key moment of my paper, because I question how it is being made to implement the *National Policy of EA* (Law 9.795/99) in our education system.

Keywords: environmental education, formal education; Law 9795/99.

¹ Graduada em Letras Português/Inglês e Especialista em Educação Brasileira, ambas pela FURG. Mestranda em Educação Ambiental (FURG) – CEP 96 201-900/Rio Grande – RS – Brasil. E.mail para contato: furtadonine@hotmail.com

1. Introdução

O presente artigo foi elaborado a partir de algumas reflexões que desenvolvi na disciplina de Políticas Públicas em Educação Ambiental. Nesse sentido, pensando sobre como a educação formal e a educação ambiental estão dialogando, irei revisitar, historicamente, alguns fatos que, de certa forma, influenciaram nosso sistema de ensino. Além disso, a partir de algumas discussões e leituras sobre as principais políticas que contextualizaram o movimento ambientalista no cenário brasileiro, procurei selecionar uma lei que, de alguma forma, fizesse relação com minha profissão de educadora e tivesse causado algum impacto em âmbito nacional. Nesse sentido, penso ser interessante fazer algumas considerações sobre a Lei 9.795/99 que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental e sua relação com as perspectivas sobre o ensino formal a partir desta.

Fazendo essa articulação, pensei nos seguintes questionamentos: “Como a Educação Formal vem aproximando-se da Educação Ambiental?” e “Até que ponto, nós educadores, estamos desenvolvendo a consciência e a participação dos educandos na sociedade? Assim, a partir das leituras que tenho realizado, pretendo fazer um pequeno esboço sobre o conceito de educação, relacionando com alguns aspectos históricos que julgo importante mencionar. De acordo com Gadotti (2000), para entender o futuro é preciso revisitar o passado. A medida que entendermos e contextualizarmos a educação tradicional brasileira que, de certa forma, auxiliou a condicionar nosso comportamento, poderemos introduzir mudanças nos valores, ações e modo como temos propagado a História para nossos descendentes.

2. A definição da palavra “educação” e o contexto histórico do sistema educacional brasileiro

Assim, percebo como de extrema importância pesquisar as definições da palavra *educação* no Dicionário Aurélio e na Enciclopédia Barsa, pois acredito que partindo desses discursos poderei ter um panorama sobre como livros tão acessíveis como esses entendem a palavra de forma isolada, ou seja, descontextualizada de qualquer outro sentido. Para o Dicionário Aurélio, a educação diz respeito ao “*Ato ou efeito de educar(-se); processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor **integração** individual e social(...)*”. Já para a Enciclopédia Barsa a Educação pode ser entendida como um

Processo vital de desenvolvimento e formação da personalidade, a educação não se confunde com a mera adaptação do indivíduo ao meio. É atividade criadora e abrange o homem em todos os seus aspectos. Começa na família,

continua na escola e se prolonga por toda a existência humana. Educação é o processo pelo qual uma pessoa ou grupos de pessoas adquirem conhecimentos gerais, científicos, artísticos, técnicos ou especializados, com o objetivo de desenvolver sua capacidade ou aptidões. Além de conhecimentos a pessoa adquire também, pela educação, certos hábitos e atitudes(...). O objetivo primordial da educação é dotar o homem de instrumentos culturais capazes de impulsionar as transformações materiais e espirituais exigidas pela dinâmica da sociedade. A educação **aumenta o poder do homem sobre a natureza** e, ao mesmo tempo, busca conformá-lo aos objetivos de progresso e equilíbrio social da coletividade a que pertence. (ENCICLOPÉDIA BARSA, 2002, p. 298).

Apresentei essas duas definições por acreditar que elas possuem certas similaridades quando colocam a questão da educação **integral** como fato relevante. Na primeira definição expressa a integralidade de forma direta, tanto que grifei a utilização dessa expressão. Já na segunda, apesar de não utilizar a palavra *integral*, faz referência a extensão do termo quando remete a educação familiar, escolar e por toda a vida. No entanto, quando diz que “a educação aumenta o poder do homem sobre a natureza”, deixa transparecer um certo discurso de caráter antropocêntrico². De acordo com Gonçalves (2006, p. 04), “o homem está autorizado a dominar a natureza posto que conhece objetivamente os seus mistérios por meio do método científico. Para que pudesse penetrar nesses mistérios era preciso que a natureza fosse dessacralizada, enfim, que a natureza fosse tornada objeto”. Além disso, quando coloca que a educação busca conformar o homem aos objetivos de progresso e equilíbrio social da coletividade a que pertence, expressa uma concepção capitalista, onde progresso e desenvolvimento estão acima de tudo.

Como puderam observar, mesmo diante de um cenário que “leva a educação a se enquadrar no ideário liberal globalizado e simultaneamente, a procurar se universalizar, há uma grande preocupação em se educar para preservar os costumes e se evitar a transgressão à norma”, segundo (LOUREIRO, 2006, p.60). Esse sentido ficou bastante claro quando a Enciclopédia Barsa colocou que o homem deve conformar-se com os objetivos de progresso.

A partir daí, gostaria de fazer algumas considerações sobre alguns aspectos históricos da educação brasileira como havia mencionado anteriormente, pois pretendo relacioná-los com a proposta que a Política Nacional da Educação Ambiental possui. De acordo com a Enciclopédia Barsa, a história da educação no Brasil iniciou-se com a chegada

² De acordo com Porto-Gonçalves (2006), na visão antropocêntrica, a natureza não tem um valor em si mesma, mas apenas enquanto reserva de recursos naturais a serem explorados pelo ser humano.

dos padres jesuítas em 1549. Humanistas por excelência, os jesuítas procuravam transmitir aos discípulos o gosto pelas atividades literárias e acadêmicas de acordo com a concepção “homem culto” vigente em Portugal. Loureiro (2006) diz que a igreja, nesse momento, passa a exercer forte domínio sobre as concepções pedagógicas, afirmando a supremacia dos valores espirituais sobre os mundanos e eliminar todo o conhecimento que pudesse levar a desvios da fé.

O autor ressalta também que nos séculos XVII e XVIII, depois da Revolução Industrial, a educação era realizada no nosso país segundo moldes e interesses europeus. Aqui a educação deixava definitivamente de ser atrelada à religião, à aristocracia, devendo ser leiga e independente de privilégios de classe, o que traz alguns preceitos para a educação recente: “responsabilidade do Estado em garanti-la; obrigatoriedade e gratuidade do ensino” (LOUREIRO, 2006, p. 61). Entre os séculos XVIII e XIX, a educação foi de caráter marcadamente aristocrático. Era defendida a idéia de que a educação devia ser reservada a um grupo restrito. Tais concepções individualistas não deixaram de exercer influência sobre as classes cultas. Dessa forma, voltado contra o artificialismo e a superficialidade da educação clássica, Jean-Jacques Rousseau conclamou um retorno às coisas da natureza. Suas idéias não representavam uma simples revolta transitória contra o convencionalismo reinante, mas a expressão exata de um novo estilo de vida e de uma nova educação, que influenciaram profundamente a Europa e o Brasil também, já que este seguia, sem questionamentos, o padrão e concepções de vida na Europa.

Na atualidade, no século XXI, percebemos um discurso voltado para o fim do analfabetismo, acesso universal aos meios tecnológicos informacionais, fim de qualquer forma de discriminação de gênero, etnia, cor e opção sexual no acesso e permanência na rede escolar, entre outras, passam a ser bandeiras amplas e consensuais de educadores, que destas se apropriam visando concretizar seus ideais de sociedade, seja no marco capitalista, seja objetivando superá-lo. No entanto, Moacir Gadotti diz que

o traço mais original de educação desse século é o deslocamento de enfoque individual para o social, para o político e para o ideológico. É verdade, existem ainda muitos desníveis entre regiões e países, entre o Norte e o Sul, entre países periféricos e hegemônicos, entre países globalizadores e globalizados. Entretanto, há idéias universalmente difundidas, entre elas a de que não há idade para se educar, de que a educação se estende pela vida e que ela não é neutra. (GADOTTI, 2000, p. 03)

Nesse contexto, entendo que ainda nos dias de hoje é possível encontrar uma educação enraizada nas heranças que os colonizadores europeus nos deixaram. Na verdade, a educação continua a ter as mesmas características impostas em todos os países do mundo, que é a de manter o “status quo” para aqueles que freqüentam os bancos escolares.

3. As influências “externas” no surgimento do movimento ambiental no Brasil

Após ter encerrado a conceituação e essa breve abordagem sobre a história da educação brasileira, pretendo mencionar como o movimento ambiental surgiu no Brasil, com um rápido olhar sobre as influências *externas* (de outros países) dos fundamentos da Educação Ambiental que recebemos. Esse panorama irá colaborar para a fundamentação do meu posicionamento, fundamentado em LOUREIRO, 2006; TRISTÃO, 2005, dizendo que o principal problema de alguns projetos, conferências, ações, seminários, tanto em âmbito nacional como internacional, esvaziaram-se de sentido. Segundo Loureiro (2006, p.19), “o resultado (desses documentos) foi uma perda de densidade na compreensão do que caracteriza a EA e da capacidade de refletir e se posicionar diante das tendências existentes e que legitimamente buscam se firmar no processo de consolidação desta, enquanto política pública no país”.

Reigota (1994), no capítulo que faz referências sobre os aspectos históricos da EA, diz que em 1968, em Roma, alguns cientistas dos países desenvolvidos se reuniram para discutir o consumo e as reservas de recursos naturais não renováveis e o crescimento da população mundial. Daí surgiu o problema ambiental em nível planetário, e como consequência disso, a **Organização das Nações Unidas** realizou em 1972, em Estocolmo, na Suécia, a **Primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano**. Nesse sentido, “uma resolução importante da conferência de Estocolmo foi a de que se deve educar o cidadão para a solução dos problemas ambientais. Podemos então considerar que aí surge o que se convencionou chamar de *educação ambiental* l.(REIGOTA, 1994, p. 15).

Em 1975, de acordo com Loureiro (2006), ocorreu o **I Seminário Internacional de Educação Ambiental**, em Belgrado.

O grande mérito desse seminário, apesar de resvalar em um certo economicismo liberal, foi reforçar a necessidade de uma nova ética global e ecológica vinculado aos processos de erradicação de problemas como miséria, fome, analfabetismo, poluição, degradação dos bens naturais e exploração humana, por meio de um novo modelo de desenvolvimento e do

entendimento de que tais problemas estão estruturalmente relacionados. (LOUREIRO, 2006, p. 70).

De acordo com Jacobi (2003), a partir da Conferência Intergovernamental sobre a Educação Ambiental realizada em Tbilisi (EUA), em 1977, inicia-se um amplo processo em nível global orientado para criar condições que formem uma nova consciência sobre o valor da natureza e para orientar a produção de conhecimento baseada nos métodos da interdisciplinaridade e nos princípios da complexidade. “Esse campo educativo tem sido fertilizado transversalmente, e isso tem possibilitado a realização de experiências concretas de educação ambiental de forma criativa e inovadora por diversos segmentos da população e em diversos níveis de formação.” (Ibid, p. 02). Loureiro (2006), fala que as diretrizes definidas foram consensualmente adotadas pelos países participantes de tal conferência, inclusive o Brasil, e permanecem válidas até hoje em defesa de uma abordagem emancipatória.

No entanto, o que mais me chamou atenção foi um evento, ocorrido um ano antes de Tbilisi, pouco mencionado quando muitos autores retomam a história da Educação Ambiental. Esse evento chamou-se de **Taller Subregional de Educación Ambiental para Educación Secundaria**, realizado em Chosica, Peru, em 1976. Loureiro (2006) diz que esse evento apresentou uma das mais complexas abordagens em Educação Ambiental, “evidenciando a necessidade de transformação das sociedades tal como estão estruturadas e a associação entre o social e o natural *strictu sensu*”. (Ibid, p. 70). Além disso, afirmou a necessidade da EA ser participativa, permanente, interdisciplinar, construída a partir da realidade cotidiana, com implicações sobre o formato curricular no ensino formal.

Dessa forma, o fato desse evento ter abordado *a realidade cotidiana* como pressuposto para construir uma Educação Ambiental mais voltada para o contexto, demonstra um aspecto bastante positivo e inovador para época, principalmente quando ressalta implicações no formato curricular no ensino formal. E, para complementar, foi um evento ocorrido de forma bem distante dos países desenvolvidos e anterior a uma conferência de importância internacional como Tbilisi. Nesse sentido, fica claro o potencial que temos, ou seja, o poder que temos de ultrapassar resquícios de dominação cultural eurocêntrica. Conforme Gonçalves (2006), muitas pessoas são imersas em um certo “magma de significações imaginárias” eurocêntrico norte-ocidental. O autor afirma que são graves os efeitos dessa perspectiva até porque,

como toda a visão provinciana, ignora o mundo na sua diversidade. Ignora, por exemplo, que o mundo não é unilinear, mas, ao contrário, é constituído

por múltiplos lugares que se caracterizam por suas temporalidades distintas. Múltiplas temporalidades implicam múltiplos movimentos e processos que fazem o mundo mais rico do que aquele que foi pensado a partir dessa matriz européia norte-ocidental. Na verdade, o mundo na sua diversidade é negado enquanto tal, posto que cada lugar é visto não a partir de suas próprias características, mas a partir de um olhar eurocêntrico. (GONÇALVES, 2006, p. 01).

Dessa forma, torna-se muito importante ressaltar e enfatizar um evento que localizou-se na América do Sul, pois é uma forma de deslocar o olhar da Educação Ambiental para lugares que também, ou até mesmo de forma mais efetiva, propõem conhecimentos que devem ser reconhecidos internacionalmente. Gonçalves (2006), coloca de forma bastante interessante que são esses valores que tem comandado nossas práticas, inclusive as educativas. Nesse sentido, mesmo adiantando-me um pouco na minha análise da educação formal com a Lei 9.795/99, concordo com Carlos Walter Porto-Gonçalves, quando este diz que a humanidade ancora-se em um saber técnico-científico, saber esse também tomado como superior. “Outros saberes são, assim, ignorados ou inferiorizados e os povos que os desenvolveram estão, assim, condenados a serem educados e desenvolvidos a partir de parâmetros que não lhes pertencem”. (GONÇALVES, 2006, p. 02).

Embora tivéssemos conseguido alguns avanços na concepção de Educação Ambiental brasileira, ainda tínhamos um enfoque bastante “naturalista”, com a inserção de tópicos ambientais no ensino de ciências e, em alguns casos, buscando-se uma integração com a geografia e a educação artística. Assim, o Brasil encontrava-se sob um governo militar que restringia o debate político e as ações coletivas. A temática social não fazia parte da pauta educacional e cultural, muito menos da ambiental. “Por sinal, o ambiente, de certa forma, representava um obstáculo à consolidação da nova “ideologia nacional”: a busca desenfreada do desenvolvimento econômico, batizada de o “milagre econômico”. (SAITO, 2002, p. 48).

A década de 80 traz mudanças no cenário sociopolítico do País, com o início do processo de redemocratização. Esse processo tem seu grande momento com a promulgação da nova Constituição Federal, em 1988. O debate em torno das questões ambientais avança no cenário nacional, e a nova constituição guarda marcas desse fortalecimento, mencionando explicitamente a importância do meio ambiente para a nação. No entanto, mesmo nessa década, um viés conservacionista altamente influenciado por valores da classe média européia deu o tom político predominante nas organizações recém formadas, algo que se refletiu imediatamente no processo de formação da cultura ambiental. Para exemplificar, menciono a

própria Constituição de 1988, onde a Educação Ambiental aparece somente no capítulo de meio ambiente, totalmente desvinculado dos aspectos sociais e educacionais.

Dessa forma, “a falta de percepção da Educação Ambiental como processo educativo, reflexo de um movimento histórico, produziu uma prática descontextualizada, voltada para a solução de problemas de ordem física do ambiente, incapaz de discutir questões sociais e princípios teóricos básicos da educação”. (LOUREIRO, 2003, p. 46). Para ilustrar esse posicionamento o autor cita o **Relatório Nacional**, que fez parte da programação da ONU para a *Conferência de 1992* e que expressou a posição do país à época. “O item relativo à Educação Ambiental apresenta uma descrição lógica apoiada em bases conceituais avançadas dentro do tema, porém, a boa articulação do discurso se perde pela falta de ênfase em pontos essenciais”. (Ibidem). O relatório governamental coloca rapidamente, e como **fato secundário**, que um dos maiores problemas é que a Educação Ambiental nunca foi tratada como parte de área de Educação, e sim como de meio ambiente.

Na verdade, acabei estendendo a discussão um pouco mais sobre que havia proposto no início do trabalho em relação a alguns eventos que marcaram a Educação Ambiental historicamente. Deixei, também, de mencionar muitos documentos e conferências importantes, mas creio que tenha conseguido desenvolver um panorama geral sobre a *Educação* e a *Educação Ambiental*. Dessa forma, quando utilizo propositalmente os termos Educação e EA de forma separada, como se fossem expressões diferentes, proponho uma reflexão no sentido destas duas nomenclaturas estarem andando de forma paralela, observando o que uma tem em comum com a outra, mas com dificuldades de interligarem-se.

4. A educação ambiental e a educação formal: uma aproximação necessária

Philippe Pomier Layrargues, na apresentação do livro *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*, do Ministério do Meio Ambiente, expressa que a Educação Ambiental é um vocábulo composto por um substantivo e um adjetivo, que envolvem, respectivamente, o campo da Educação e o campo Ambiental. Enquanto o substantivo educação confere a essência do vocábulo EA, definindo os próprios fazeres pedagógicos necessários a esta prática educativa, o adjetivo ambiental anuncia o contexto desta prática educativa, ou seja, o enquadramento motivador da ação educativa.

No ponto de vista do autor, o adjetivo ambiental designa uma classe de características que qualificam essa prática educativa, diante desta crise ambiental que o mundo vivencia. Entre essas características, está o reconhecimento de que a Educação tem sido não sustentável, tal qual os demais sistemas sociais, e que para permitir a transição societária rumo à sustentabilidade, precisa ser reformulado. “Atualmente parece não ser mais possível afirmar simplesmente que se faz Educação Ambiental. Dizer que se trabalha com a EA, apesar do vocábulo conter em si os atributos mínimos cujos sentidos diferenciadores da Educação (que não é ambiental) são indiscutivelmente conhecidos, parece não fazer mais plenamente sentido”. (Ibid, p.03).

De acordo com Carvalho (2004), o “velho argumento de que toda a educação é ambiental, assim, toda a educação ambiental é simplesmente educação”, 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.

Este 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. (CARVALHO, 2004, p.17).

Carvalho (2004), coloca também que a educação constitui uma arena, um espaço social que abriga uma diversidade de práticas de formação de sujeitos. A afirmação desta 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.” (Ibid, p.17).

Nesse sentido, com uma baixa participação política e cidadã nas questões vistas como ambientais, o Estado voltado aos interesses privados capitalistas e ao reducionismo no tratamento do ambiente, a Educação Ambiental se constituiu de modo precário como política pública em educação. Algo manifestado até hoje na ausência de recursos financeiros para programas que possam implementá-la como parte constitutiva das políticas sociais e programas de governo.

Dessa forma, posso afirmar que a importância da Educação Ambiental se explicita formalmente na obrigatoriedade constitucional, em sua inclusão nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na publicação da Lei Federal que define a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9795 /1999), instrumentos legais e documentos governamentais que asseguram à temática um caráter transversal, indispensável e indissociável da política educacional brasileira – “mesmo que possamos considerar que a Educação Ambiental não esteja consolidada nacionalmente enquanto política pública”. (LOUREIRO, 2005, p. 1474).

Através de alguns comentários, que irei desenvolver mais adiante, sobre a Política Nacional de Educação Ambiental, pretendo apontar que apesar da Lei 9795/99 apresentar uma certa evolução em relação ao movimento ambiental, até porque o que tinha sido feito anteriormente apresentou um certo discurso de caráter antropocêntrico a olhos vistos, esta ainda continua a perpetuar resquícios de opressão e dominação, pois seu discurso retrata definições imprecisas. Loureiro (2006) diz que “há limites em relação a clareza no modo como o governo e a sociedade civil podem tornar transversal a educação ambiental em uma estrutura desigual e fragmentária e, além disso, ressalta se esse é o melhor caminho”. (Ibid, p. 85).

Bem, nesse momento, pode estar ocorrendo o seguinte questionamento: Qual a relação da Lei 9795/99 com a Educação Formal mencionada anteriormente? Esse é o momento chave do meu trabalho, pois pretendo argumentar de que forma está sendo feita a execução da Política Nacional de EA dentro de nosso sistema de ensino, que a priori já defino como tradicional. É claro que se trata de uma investigação a nível bibliográfico, pois não fiz nenhum tipo de observações em escolas do nosso município. Gostaria apenas de fazer algumas considerações acerca da forma como, nós educadores e instituições de ensino, estamos envolvidos e conscientes da importância que a Educação Ambiental traz para a contemporaneidade como perspectiva de uma educação voltada para a participação social.

Tristão (2005) faz, da mesma forma que Loureiro(2006), uma reflexão em relação a linguagem da Educação Ambiental, não especificamente sobre as leis ou eventos, mas sobre a linguagem utilizada, em geral, de forma vazia e generalista. Além disso, a autora acredita que a utilização de expressões corriqueiras em EA acabam (des)potencializando as práticas dos sujeitos sociais. Nesse sentido, acabei fazendo relação com o conteúdo discursivo das leis operantes em nosso país, em específico na Lei 9795/99, ou seja, esta não deixa de legitimar nossa dependência em construir discursos que não saiam do senso comum ou, mais

diretamente falando, os discursos revelam paráfrases que tomam por base documentos já existentes. Nesse ponto, questiono em que sentido estamos desvinculados dos interesses dominantes, já que nossos documentos não passam de mera “cópia” dos países desenvolvidos. Posso estar equivocada ao afirmar que nossa Política Nacional de Educação Ambiental foi elaborada de forma descontextualizada da situação política, social, econômica, histórica, mas é fato que ao analisá-la pude perceber a utilização de termos padronizados e fora do contexto socioambiental brasileiro.

Segundo Loureiro (2006), em todas as grandes conferências, sem exceção, a dimensão *cidadã* e *ética* (definição de valores que sejam democráticos e vistos como universais para um dado momento histórico) permeou as deliberações e discussões e foi reforçada nos constantes apelos à formação de novos códigos morais e de comportamentos condizentes com as perspectivas ecológicas de mundo. Além disso, o autor complementa que apesar do inegável valor político e macroorientador, o caráter genérico presente nos documentos conclusivos fez com que conceitos-chave fossem apropriados segundo interesses específicos, sendo esse o caso típico de categorias como *participação* e *interdisciplinaridade*.

5. Algumas considerações sobre a *Política Nacional de Educação Ambiental* (Lei 9.795/99) e sua relação com o Ensino Formal

Nesta seção, irei analisar alguns fragmentos da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9.795/99) que irão servir de base para fundamentação do meu posicionamento de que o discurso, de alguns documentos e leis de EA, estão sendo abordados de forma vazia e generalista. Dessa forma, após fazer algumas observações de alguns artigos da lei em específico, farei uma articulação com o discurso dessa política com o Ensino Formal.

No primeiro artigo, da Lei 9795/99, a conservação do meio ambiente é associada ao “bem de uso comum do povo”. No meu ponto de vista, a utilização dessa expressão remete diretamente a uma concepção antropocêntrica, pois faz relação de “uso” como bem jurídico de forma generalizada, não mencionando até que ponto podemos “utilizar” o ambiente sem prejudicá-lo ou agredi-lo. Além disso, não faz nenhuma referência ao tipo de impacto que uma grande empresa ou um cidadão comum podem causar no ambiente, demonstrando uma certa omissão em relação a responsabilidade que os grandes empresários possuem.

Já o segundo artigo fala da articulação da educação ambiental em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal. Nesse ponto, tenho observado algumas ações de alguns educadores, em minha escola, por exemplo, aparentemente isoladas dos aspectos sociais, estando preocupados somente com aspectos de degradação da natureza. Assim, na prática, são pouco eficazes no processo de transformação da realidade mais imediata com a qual estão lidando e, reciprocamente, com uma realidade mais ampla. Além disso, observo falta de articulação com a educação formal e não-formal.

Outro ponto importante, que vale a pena ressaltar, é em relação aos meios de comunicação de massa. No terceiro artigo, aparece os meios de comunicação incumbido de colaborar de maneira ativa na disseminação de informações e práticas educativas e incorporar a dimensão ambiental em sua programação. Na prática, é possível verificar em alguns comerciais, por exemplo, a educação ambiental voltada somente para os aspectos naturais, desvinculando-a da sociedade como um todo. Assim, apesar da mídia, políticas, instituições e sociedade em geral apresentar preocupação em torno da emergência da educação ambiental, são raras as preocupações a respeito das bases conceituais e epistemológicas sobre as quais ela deveria se desenvolver.

No quinto artigo, quando são colocados os objetivos fundamentais da educação ambiental, o primeiro parágrafo menciona o seguinte: “o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos”. A partir daí, percebe-se uma omissão de um aspecto importantíssimo em Educação Ambiental que merece ser mencionado: o aspecto HISTÓRICO. Como pensar em uma Política Nacional da Educação Ambiental sem levar em conta os aspectos históricos? Concordando com Gadotti (2000), para entender o futuro é preciso revisitar o passado.

Outro aspecto que merece ser mencionado é em relação à *capacitação* dos recursos humanos, voltando-se para a incorporação da dimensão ambiental em *todos* os níveis e modalidades de ensino (artigo 8º). Na verdade, o discurso é muito bem elaborado, mas peca na utilização do termo “capacitação”, favorecendo uma visão “bancária” da Educação Ambiental, com características antidialógicas que servem à opressão. Essa opressão, no sentido Freireano, se insere ao modelo de sociedade moderna, que estabelece relações

desiguais de dominação de um indivíduo sobre outros, de classes sociais sobre outras, de nações sobre outras, da sociedade sobre a natureza.

Quando se pensa na formação de professores em educação ambiental, outras questões se evidenciam. Uma delas é a de que a formação de professores comporta uma dimensão que transcende os objetivos programáticos dos cursos e metodologias de capacitação. Trata-se da formação de uma identidade pessoal e profissional. Desta forma, quaisquer que sejam estes programas e metodologias, eles devem dialogar com o mundo da vida dos(as) professores(as), suas experiências, seus projetos de vida, suas condições de existência, suas expectativas sociais, sob pena de serem recebidos como mais uma tarefa entre tantas que tornam o cotidiano do professor um sem-fim de compromissos. (CARVALHO, 2005, p. 60).

Com esses exemplos, gostaria de dizer que apesar da Política Nacional de Educação Ambiental apresentar um conteúdo bastante crítico e emancipatório, voltado para democracia e justiça plenas, as palavras comuns, freqüentemente utilizadas nos discursos de EA, começam a parecer falsas e vazias. Além disso, o sentimento de angústia e frustração perpassam o cotidiano de muitos educadores, pois estes sentem-se com sensação de não comprometimento com a “causa”. Assim, “a grande questão não é o sentimento por essa grande co-responsabilidade, mas, sim a sensação de um peso insuportável em que responsabilidade e impotência se confrontam, quando o resultado do processo educativo não se reverte em práticas cotidianas significativas.” (TRISTÃO, 2005, p. 253).

De acordo com Tristão (2005), a Educação Ambiental está ligada a dois desafios vitais, o primeiro diz respeito a questão da perturbação dos equilíbrios ecológicos, dos desgastes da natureza e o segundo diz respeito à **questão da educação**. A autora diz também, que os desequilíbrios e a educação são heranças de um modelo de desenvolvimento socioeconômico que se caracteriza pela redução da realidade a seu nível material econômico, pela divisão do conhecimento em disciplinas que fragmentam a realidade, pela redução do ser humano a um sujeito racional e pela divisão das culturas.

Dessa forma, o que tem ocorrido no ensino formal são atividades em Educação Ambiental baseadas na concepção de ciência natural, ou seja, são direcionadas na maior parte das vezes a atividades de reciclagem e conservação de forma desarticulada do contexto social, cultural, político e social. Como exemplo, posso mencionar a coleta seletiva de lixo realizada nas escolas de forma descontextualizada das dimensões políticas, éticas e culturais de sua realização. Nesse sentido, Dias & Gonçalves (2005) colocam que práticas como a coleta seletiva do lixo apresenta um fazer ambiental de cunho antropocêntrico, ou seja, as ações

educativas, nesse sentido, têm seu olhar voltado para um fazer ambiental, no qual a preservação e a conservação se apresentam como centrais.

Nesse contexto, percebe-se algumas dificuldades das escolas incorporarem a dimensão ambiental no currículo de forma interdisciplinar como aponta a Política Nacional de Educação Ambiental. Na verdade, a palavra *interdisciplinar* tem sido utilizada de forma corriqueira nos Projetos Político-Pedagógicos. Até que ponto o seu uso não caiu no senso comum? Como se sabe, o debate ambiental não foi internalizado plenamente, nem como disciplina, nem como eixo articulador dos currículos dos cursos de formação de professores. Tampouco a EA tem conseguido estar presente nos espaços-chave, da organização do trabalho educativo na escola como, por exemplo, na definição dos projetos pedagógicos, dos planos de trabalho, do uso do tempo em sala de aula, do planejamento, da distribuição das atividades e do tempo remunerado dos professores.

Segundo Carvalho (2005), muito se tem feito, tanto em políticas públicas quanto nas escolas. A autora diz que os professores são muito criativos e têm gerado muitas atividades e projetos de EA por todo este país. Contudo, ainda resta o desafio de internalizar nos espaços institucionais estruturantes do campo educativo a formação de uma sensibilidade e de uma leitura crítica dos problemas ambientais.

Segundo Dias & Gonçalves (2005), não basta mudar a forma de condução das aulas, inserir ou retirar conteúdos contidos no currículo escolar para mudar a prática pedagógica. “Romper com velhos paradigmas implica rever um conjunto de conceitos, concepções e atitudes que, em conjunto, alicerçam o cotidiano das interações humanas.” (Ibid, p. 286). Para romper com velhos paradigmas, acredito que temos que seguir alguns fundamentos da Educação Popular, proposta por Paulo Freire. Dentre eles, destaco a noção de aprender a partir do conhecimento do sujeito, a noção de ensinar a partir de palavras e temas geradores, a educação como ato de conhecimento e de transformação social e a politicidade da educação são apenas alguns dos legados da educação popular à pedagogia crítica universal.

6. Os desafios do Ensino Formal e a Educação Ambiental

Gadotti (2000) diz que qualquer que seja a perspectiva que a educação contemporânea deva tomar, que seja uma educação voltada para contestação e superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado. Além disso, o autor coloca que seja uma educação muito mais voltada para a *transformação social* do que para transmissão cultural.

A partir daí, quando afirmo que o discurso da escola parece transparecer um certo grau tradicional, quero dizer que o sistema educacional fica acomodado e não denuncia certas intenções ideológicas do Estado. Além disso, em determinados momentos, a escola é condizente em “transmitir” um ideal antropocêntrico de mundo, pois é mais cômodo ir “nadando” a favor da correnteza, ou seja, alguns educadores não problematizam a realidade social porque requer muito trabalho querer o novo e pressionar para que seja atingido o objetivo.

Assim, os discursos que vem fazendo parte da história da Educação Ambiental acabam remetendo a outros significados para atender à cientificidade predominante de um conhecimento regulamentador. Isso significa afirmar que toda e qualquer política pública não é neutra, mesmo quando realizada em nome do bem comum. No caso específico da Lei 9.975/99, apesar desta apresentar um caráter um pouco mais crítico, creio haver certos resquícios de dominação cultural, pois o fato dela reproduzir algumas expressões e paráfrases de documentos anteriores vem legitimar uma racionalidade colonizada que é, até certo ponto, controladora. Assim, a reflexão crítica dessa lei denuncia as intenções ideológicas de forma a parcializar as análises e acobertar interesses que manipulam a compreensão da realidade, dando-lhe sentido de caminho único. Além disso, o fato de não apresentar uma linguagem mais acessível torna a participação social quase impossível.

Considerando os aspectos mencionados, no contexto da Lei 9795/99, tudo leva a crer que estamos diante de um consenso mundial sobre a necessidade de preservar a natureza e melhorar as condições de vida do planeta. No ponto de vista de Carvalho (2005), são idéias descoladas das práticas e políticas efetivas e alimentam o imaginário social com a expectativa de que está sendo construída uma nova era de equilíbrio e sustentabilidade com participação, em perfeita consonância, de todos os atores sociais. Enquanto fizermos pareceres, leis, documentos etc. descontextualizados da nossa história será difícil consolidar políticas públicas, mesmo com um governo federal mais aberto ao diálogo e aos movimento sociais.

Nesse sentido, Loureiro (2006) ressalta que apesar da mobilização dos educadores ambientais e da aprovação da lei que define sua política nacional, a EA ainda não se consolidou em termos de política pública de caráter democrático, universal e incluyente, o que, inclusive, justifica os recentes encaminhamentos em âmbito federal. Zakrzewski (2003) acredita que a falta de políticas públicas de capacitação docente não tem levado a uma ampla legitimidade política e à construção de sólidas bases epistemológicas sobre a EA por parte dos

educadores. Conclui que a ação ambiental empreendida por educadores ambientais tem sido de natureza instrumental e raramente reflexiva.

No caso de uma questão tão híbrida, como a dimensão educativa e a dimensão ambiental, não basta sentir que estamos em crise, que as políticas públicas não atendem as nossas expectativas e que a mercantilização domina o mundo. Temos de encontrar alguns pontos de apoio para acreditar na possível mudança. E aí passa pelo sujeito sendo si mesmo no mundo e atuando no coletivo para juntar forças para que isso aconteça, para a formação de comunidades interpretativas (...). (TRISTÃO, 2005, p.262).

Portanto, não basta construir leis e teorias abstratas sob bases idealizadas, que despejam uma enormidade de informações desconexas e descontextualizadas e que não favorecem a intervenção qualificada de agentes sociais. O próprio discurso e linguagem extremamente técnica não permite que cidadãos comuns tomem conhecimento e entendam a mensagem que esses documentos se propõem a passar. Além disso, é necessário que seja pensado, como urgente, a necessidade de políticas públicas voltadas à formação de professores em relação à concepção crítica e emancipatória da Educação Ambiental. Através de uma fundamentação teórica e prática baseadas no diálogo, respeito a diversidade e ao saber popular, poderemos construir uma importante ação para uma escola não-tradicional, não-antropocêntrica e, principalmente, consciente de seu papel social e ambiental como conceitos que se interligam entre si.

REFERÊNCIAS:

BARSA. *Grande Enciclopédia Barsa*. São Paulo: Barsa Planeta Internacional, 2005.

CARVALHO, Isabel C. de M. *Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação*. In: *Identidades da Educação Ambiental Brasileira* (Ministério do Meio Ambiente). Brasília, 2004.

_____ (org.). *A Invenção do Sujeito Ecológico: identidades e subjetividade na Formação dos educadores ambientais*. In: CARVALHO, Isabel C de M. & SATO, Michele. *Educação Ambiental: Pesquisa e Desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DIAS, Cleuza M. Sobral & GONÇALVES, Ana do Carmo G. *Práticas educativas no contexto Escolar e as Manifestações dos Princípios da Educação Ambiental*. In: *Ambiente e Educação*, v. 10, p. 281-300, Rio Grande, 2005.

FERREIRA, Aurélio B. H. *Novo Dicionário Aurélio Século XXI: o dicionário de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. In: *São Paulo em Perspectiva*, v.14, n. 2, São Paulo, 2000.

GONÇALVES, Carlos Porto-Gonçalves. *Educação, Meio Ambiente e Globalização*. In: Conferência proferida no V Fórum Ibero-americano de Educação Ambiental em Joinville, 2006.

GUIMARÃES, Mauro. *A Formação de Educadores Ambientais*. Campinas: Papirus, 2004.

JACOBI, Pedro. *Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade*. In: Cadernos de Pesquisa, v. 118, São Paulo, 2003.

LAYARARGUES, Philipe P. *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*. In: Ministério do Meio Ambiente. Brasília, 2004.

Lei nº 9795 de 27 de abril de 1999 (Política Nacional de Educação Ambiental)

LOUREIRO, C. F. B. *Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental*. 2 ed. São Paulo, Cortez, 2006.

_____. *Complexidade e Dialética: Contribuições à Práxis Política e Emancipatória em Educação Ambiental*. In: Educação e Sociologia, v. 26, p. 1473-1494. Campinas, 2005.

_____. *Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora*. In: Ambiente e Educação, n. 8, p. 37-54, Rio Grande, 2003.

REIGOTA, Marcos. *O que é educação ambiental?* Tatuapé: Brasiliense, 1994.

SAITO, Carlos H. *Política Nacional de Educação Ambiental e Construção da Cidadania: Desafios Contemporâneos*. In: RUSCHEINSKY, Aloísio (org.) *Educação Ambiental Abordagens Múltiplas*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TRISTÃO, Martha. *Tecendo fios da educação ambiental: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido*. In: Educação e Pesquisa, v.31, n. 2, p.251-264, São Paulo, 2005.

ZAKRZEWSKI, Sônia Balvedi. (org.). *Cenários da Trajetória da Educação Ambiental*. In: A Educação Ambiental na Escola: Abordagens Conceituais, v. 1, p. 39-44, Erechim, 2003.

Recebido em 29/04/2009

Aprovado em 18/06/2009