



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

**POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DA
CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONAE 2010**

Luiz Marcelo de Carvalho¹

RESUMO: Neste artigo apresento algumas questões que foram sistematizadas a partir de minha participação em um colóquio proposto pela Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010) para discutir “Educação Ambiental e Contextualização Curricular”. No âmbito das políticas públicas em educação ambiental, procuro indicar algumas perspectivas coerentes com o que vem sendo proposto por educadores e ambientalistas de nosso país e vistas como necessárias para a consolidação de um Sistema Nacional Articulado de Educação. Apresento uma síntese das propostas para a educação ambiental sistematizadas no Documento-Referência da CONAE, elaborado para subsidiar as conferências municipais e estaduais. Faço um esforço de uma análise inicial tanto em relação ao processo quanto em relação ao conteúdo das propostas para a educação ambiental sistematizadas nos Documentos-Base (Volumes I e II), Documentos das Plenárias de Eixo e Documento Final. Além disso, procuro apresentar uma breve síntese das tendências predominantes no país nas últimas décadas no que diz respeito a políticas educacionais, enfatizando o significado e a necessária retomada do protagonismo da sociedade civil nos processos de construção de políticas públicas para a educação de maneira geral e para a educação ambiental de forma particular.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Políticas Públicas em Educação Ambiental; Políticas Educacionais; Conferência Nacional de Educação.

ABSTRACT: In this paper I pose some questions that I systematized after taking part in a colloquium proposed by the National Conference on Education (CONAE 2010) to discuss the theme “Environmental Education and Curriculum Contextualization”. Regarding public environmental education policies, I try to indicate some perspectives that are both coherent with what Brazilian educators and environmentalists have been proposing and considered necessary for the consolidation of an Articulated National Education System. I present a synthesis of the environmental education proposals systematized in the CONAE Reference Document, which was designed as a guide to state and local conferences. I make an effort to carry out a preliminary analysis of both the process and the content of the public environmental education proposals systematized in the Essential Documents (Volumes I and II), Thematic Plenary Meeting Documents, and Final Document. Furthermore, I try to present a short synthesis of the prevailing tendencies of educational policies in Brazil in the last decades, pointing out the meaning and need of social activism for the construction of public policies for education, in general, and for environmental education, specifically.

keywords: Environmental Education; Public Environmental Education Policies; Educational Policies; National Conference on Education.

¹ Doutor em Educação. Professor do Departamento de Educação, UNESP, Instituto de Biociências – CEP 13506-900 – Rio Claro – São Paulo – Brasil, e-mail: lmarcelo@rc.unesp.br; Grupo de Pesquisa “A Temática Ambiental e o Processo Educativo - <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhepesq.jsp?pesq=0804543782141182>.

Breve introdução

Em janeiro de 2010, recebi um convite da Comissão Nacional Organizadora da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010) para, como palestrante, participar de um dos colóquios a serem realizados durante a conferência, qual seja, o colóquio (6.46) “Educação Ambiental e Contextualização Curricular”. Esse convite me foi encaminhado por indicação da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), pelo fato de, naquele período, estar respondendo pela coordenação do GT 22 – Educação Ambiental (GT 22 – EA), vinculado à própria ANPEd.

A Conferência Nacional de Educação, realizada em março/abril de 2010 em Brasília e consequência dos processos históricos de participação da sociedade civil nas discussões e proposições de políticas públicas para a área da educação, foi, segundo o próprio Ministério da Educação, uma resposta do governo federal aos compromissos assumidos durante a Conferência Nacional de Educação Básica, realizada em 2008. O Documento Final da Conferência (BRASIL, 2010, p. 7) destaca o papel da “profícua parceria que se estabeleceu entre os sistemas de ensino, os órgãos educacionais, o Congresso Nacional e a sociedade civil” no processo de mobilização de amplos setores sociais a partir de conferências municipais ou intermunicipais e conferências estaduais realizadas em 2009. Para a preparação da conferência em nível nacional, foram ainda “organizados amplos debates com as entidades parceiras, escolas, universidades, e em programas transmitidos por rádio, televisão e internet” sobre o tema central da conferência, qual seja, *CONAE: Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*.

A conferência foi organizada a partir de seis eixos temáticos:

- I – O Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional;
- II – Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação;
- III – Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar;
- IV – Formação e Valorização dos/das Trabalhadores/as em Educação;
- V – Financiamento da Educação e Controle Social;
- VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade.

A definição desses eixos temáticos orientou a elaboração do Documento-Referência (BRASIL, 2009) pela Comissão Organizadora Nacional para subsidiar as discussões e

plenárias das conferências municipais e estaduais. Esse documento contém uma rápida apresentação da conferência e uma introdução, na qual se apresenta um histórico dos movimentos sociopolíticos que tiveram um papel significativo na construção de políticas públicas para a educação brasileira e se arrolam cinco desafios postos para a CONAE, sendo o primeiro deles o que dá o tema à conferência, qual seja, a construção de um Sistema Articulado Nacional de Educação.

O colóquio, a mesa de interesse e as discussões e propostas relativas à educação ambiental estavam vinculadas ao eixo temático VI.

Como ocorreu nas etapas municipais e estaduais, para a etapa nacional foram “programadas atividades de aprofundamento teórico para subsidiar as deliberações dos/as delegados/as nas Plenárias de Eixo e na Plenária Final” (BRASIL, 2010b, p. 11). Assim, foi apresentado um painel sobre o tema central da conferência e foram realizados 52 colóquios, sendo as questões relativas à educação ambiental e ao currículo escolar temas do colóquio “Educação Ambiental e Contextualização Curricular”, já mencionado.

Neste artigo, instigado pelo convite da Comissão Organizadora do IV CPEASul para participar das discussões sobre a “Educação Ambiental e o Plano Nacional de Educação 2011-2020”, retomo as experiências que tive ao participar da CONAE, de forma direta, como palestrante no colóquio para o qual fui convidado, como ouvinte, em outros colóquios e mesas de interesse realizados naquela ocasião, e ainda como observador, nas Sessões Plenárias de Eixo e Sessão Plenária Final, quando foram votadas as propostas de cada eixo que seriam incorporadas ao Documento Final.

Apresento, inicialmente, um breve relato do processo de elaboração do resumo preparado para o colóquio para, em seguida, destacar algumas questões que foram por mim sistematizadas, a partir da ementa proposta para o colóquio e das considerações sobre educação ambiental constantes do Documento-Referência. Faço um esforço de uma análise preliminar tanto em relação ao processo quanto em relação ao conteúdo das propostas para a educação ambiental sistematizadas nos Documentos-Base (Volumes I e II), Documentos das Plenárias de Eixo e Documento Final. Além disso, no âmbito das políticas públicas em educação ambiental, procuro indicar perspectivas coerentes com o que vem sendo proposto por educadores e ambientalistas de nosso país e vistas como necessárias para a consolidação de um Sistema Nacional Articulado de Educação. Procuro ainda fazer uma síntese das

propostas para a educação ambiental que foram apresentadas no Documento-Referência, nos Documentos-Base (Volumes I e II), Documentos das Plenárias de Eixo e Documento Final.

No entanto, antes de iniciar as considerações relativas à minha participação na CONAE 2010, procuro apresentar uma breve síntese das tendências predominantes no país nas últimas décadas no que diz respeito a políticas educacionais. Penso ser pertinente considerar a conferência como um exemplo bastante claro do que Dourado (2007) caracteriza como “um cenário ambíguo” (p. 928) no conjunto das políticas públicas em educação, cujas ações ora apontam propostas de convite à participação dos diferentes setores sociais, ora assumem um caráter centralizador, com “forte viés tecnicista e produtivista” (p. 928). Procuro, ainda, nesta breve síntese relativa a políticas educacionais no Brasil nas últimas décadas, pontuar o significado e a necessária retomada do protagonismo da sociedade civil nos processos de construção de políticas públicas para a educação de maneira geral e para a educação ambiental de forma particular.

Políticas públicas em educação: tendências das últimas décadas

A construção de políticas públicas e sua implementação nos diferentes contextos das práticas sociais não se dão como passes de mágica que dependem da intenção de um grupo, por mais bem-intencionado que esteja, e tampouco podem ser vistas como resultados unilaterais das políticas econômicas vigentes em diferentes períodos históricos. Para Dourado (2007, p. 922), não se pode “reduzir a análise das políticas e da gestão educacional à mera descrição dos seus processos de concepção e/ou de execução, importando, sobremaneira, apreendê-las no âmbito das relações sociais em que se forjam as condições para sua proposição e materialidade”. Relações de poder nacionais e internacionais, interesses de grupos sociais diversos, políticas de financiamento e mecanismos de implementação e controle de ações concretas definem ao final o quadro que ganha concretude a partir de um jogo complexo dos diferentes contextos de produção de tais políticas. Como muito bem assinala Martinic (2001, p. 3-4),

A formulação de políticas de reformas sociais e sua implementação constituem amplo processo social e comunicativo. Com efeito, as reformas educacionais têm por objetivo produzir mudanças culturais que afetam os conteúdos, as práticas e as interações dos atores que se relacionam com o sistema educacional. Esse processo de mudanças realiza-se por meio de um complexo sistema de relações em que os atores intervêm com seus próprios marcos de referência, a partir dos quais pensam e definem seus interesses e as estratégias coletivas de ação. Nessas interações,

produzem-se consensos, dissensos, espaços de incerteza, estabelecendo-se compromissos e modalidades de cooperação.

Assim, não há lugar para ingenuidades. Vislumbrar possibilidades concretas e efetivas de construção e implementação de políticas públicas de educação ambiental que sejam de nosso interesse passa necessariamente pela compreensão do campo das políticas públicas em educação, envolvendo conflitos, negociações, contextos nacionais e internacionais e as experiências históricas que interferem de forma decisiva nos resultados das mudanças pretendidas. É nessa direção que o fortalecimento dos processos de participação da sociedade civil ganha significado especial como um dos protagonistas na construção e implementação das políticas educacionais.

Para compreendermos questões relativas a políticas públicas relacionadas com as diferentes práticas sociais que construímos para garantir a vida individual e social, na expectativa de que esta seja uma vida com qualidade, será necessário considerarmos tendências que se impõem no momento imediato, assim como as experiências históricas acumuladas. Como muito bem aponta Frigotto (2004, p. 95), *a justeza de um balanço de um determinado período histórico depende, em grande parte, da relação entre determinantes conjunturais e o processo histórico de longo prazo. Vale dizer, a relação entre o conjuntural e o estrutural.*

Consequentemente, ao pensarmos em políticas públicas para a educação em geral ou para a educação ambiental em particular, a tentativa de construirmos um quadro compreensível sobre tendências e perspectivas atuais passa, necessariamente, pelo contexto histórico das políticas públicas em nosso país.

Nas últimas décadas todos os países da América Latina experimentaram reformas sociais diversas, todas com o objetivo de melhorar a eficiência, a qualidade e a equidade nos sistemas de fornecimento de serviços (MARTINIC, 2001, p. 30). Para esse autor, se na década de 1980 as reformas centraram suas ações em *processos de descentralização dos sistemas públicos*, na década de 1990 a ênfase se voltou para *modos de gestão e avaliação do sistema, para os processos pedagógicos e conteúdos culturais transmitidos na escola, vale dizer, para a caixa-preta da educação* (p. 30).

Na experiência brasileira as mudanças no papel que o Estado nacional assume nas políticas educacionais deixam evidentes as políticas de descentralização no que diz respeito à

gestão pública. Dessa forma, as alterações apontam tentativas de maior “eficiência do Estado” levadas a efeito por ações de “racionalidade administrativa”, enfatizando as mudanças nos aspectos gerenciais (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 288).

Quando tomamos por referência temporal a década de 1990, fundamentalmente o período do governo de Fernando Henrique Cardoso, vários são os críticos que reforçam a tese de que esse foi um período de subordinação às políticas dos organismos internacionais de financiamento, nas quais as ideias de livre mercado e suas leis irreversíveis faziam parte do núcleo central de suas ações (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Por ocasião da proposição e elaboração de um novo Plano Nacional da Educação (2011-2020), vale relembrarmos a história recente do último PNE, sancionado pelo então presidente da República, senhor Fernando Henrique Cardoso, com nove vetos, em 2001, como um exemplo emblemático desse período e sintomático quanto à coerência com as políticas mais gerais implementadas a partir de então. A proposta desse plano foi encaminhada à Câmara dos Deputados, em 1998, e, uma vez que o mesmo foi elaborado coletivamente por educadores, profissionais da educação, estudantes, pais de alunos etc., no I e II Congresso Nacional de Educação (CONED), passa desde então a ser conhecido como PNE da Sociedade Brasileira (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 97). O governo viu-se, assim, forçado a encaminhar a sua versão do PNE à Câmara, onde tramitou como anexo do PNE da Sociedade Brasileira. Um substitutivo que assume uma versão chamada pelos autores anteriormente mencionados de *teratológica* acaba sendo aprovada na Câmara e recebe 09 vetos do então presidente da República. Esse me parece ser um exemplo claro quanto aos resultados de processos conflituosos envolvendo interesses diversos, nos quais as políticas impostas pelo Banco Mundial acabaram vitoriosas. São muitos os exemplos dados por aqueles que, segundo Frigotto e Ciavatta (2003, p. 97), *não declinaram do pensamento utópico e do esforço de produção de um pensamento crítico a todas as formas de colonialismo*, isto é, não sustentaram a submissão no governo FHC às políticas do Banco Mundial.

Quando iniciamos a chamada “Era Lula”, muitos acreditaram que a “esperança” havia vencido o “medo”. No entanto, Frigotto (2004) chama a atenção para o fato de que no período correspondente à metade do primeiro governo Lula o sentimento de setores mais críticos da

sociedade que haviam apoiado e acreditado nesse governo era que o medo estava vencendo a esperança.

Apesar do reconhecimento por parte de alguns educadores de uma reorientação, a partir de 2003, de grande parte das políticas educacionais, “pautada pelo princípio da defesa da educação de qualidade” (DOURADO, 2007, p. 928-929), são vários os artigos que ao fazer um balanço das políticas educacionais do primeiro governo Lula sustentam tendências de continuísmo mais que de alterações de rumos nestas políticas. O clima de desapontamento é praticamente generalizado, chamando-se a atenção para o caráter vago e lacônico de seu programa de governo e para promessas não cumpridas, como, por exemplo, a de rever os vetos de seu antecessor ao Plano Nacional de Educação (DAVIES, 2004).

Tomando como crítica central ao atual governo os programas de transferência de renda como modelos de proteção social, nos quais se confunde “política social com as políticas de combate à pobreza”, Oliveira e Duarte (2005, p. 295) destacam as perspectivas de continuidade das propostas centrais em termos de políticas educacionais do governo FHC pelo atual governo. Exemplos bastante explorados quanto a tais perspectivas de continuidade podem ser tomados no campo das políticas curriculares. Lopes (2004) procura apresentar as razões que explicariam o que ela própria classifica como um processo de continuidade entre o governo FHC e o governo Lula no que diz respeito às políticas curriculares, considerando que a partir “de mudanças nos marcos de organização da economia” e “nos marcos de compreensão das políticas curriculares” abrem-se espaços de “reinterpretação” que poderiam permitir a um governo “modificar os rumos das políticas curriculares e instituir outras relações com a prática nas escolas” (p. 111). No entanto, a autora questiona concepções ainda dominantes sobre políticas curriculares que, segundo sua visão, “dificultam o desenvolvimento de uma mudança de rumos no atual governo” (p. 111). Para ela, entre “essas concepções a serem desconstruídas ou construídas em novas bases”, três, “intimamente inter-relacionadas”, são enfatizadas: “a relação entre as definições políticas e a prática, os processos de avaliação e o currículo nacional” (p. 116).

No tocante às relações das políticas com as práticas, Lopes (2004) aponta a necessária mudança quanto à “concepção prescritiva das políticas curriculares, que tenta limitar a produção de sentidos dos saberes docentes gestados na prática cotidiana das salas de aula (p. 116). Quanto ao segundo foco de atenção proposto pela autora, qual seja, a avaliação, as

atuais propostas, ao centrarem-se no “controle do que é executado em sala de aula” e relacionarem diretamente “resultados de avaliação” com “medida de qualidade da educação”, acabam por deixar de cumprir a sua função de “diagnóstico do processo e de orientação de políticas públicas” (p. 116). Por fim, em suas considerações, a autora chama a atenção para a necessidade de que os Parâmetros Curriculares Nacionais não sejam compreendidos e apresentados a partir das políticas de sua implementação como currículo nacional, mas como uma entre outras possibilidades de propostas curriculares para as escolas das diferentes regiões brasileiras.

Alguns avanços estatísticos têm sido divulgados com certo ufanismo pelos entusiastas das reformas e crentes no modelo de políticas educacionais que vem sendo adotado. Índices de analfabetismo em queda, acesso à escola garantido para praticamente todas as crianças em idade escolar e grande aumento das matrículas no nível médio da educação básica são algumas de outras conquistas que têm sido listadas (CLARK; PADILHA, s/d).

Alertando para o fato de não se tratar de um otimismo ilusório, Oliveira (2007) menciona uma tendência observada na literatura, a de se fazer a crítica ao processo de expansão do ensino procurando realçar o que não se alcançou e minimizando o significado dos avanços conquistados. No entanto, o autor adverte que, sem deixar de reconhecer as insuficiências e desigualdades desses processos, não se deve desconsiderar o significado dos avanços em relação ao acesso da população à educação escolarizada. Caso essa realidade não seja claramente percebida, reais desafios que se nos colocam hoje, como a demanda por mais educação e por uma educação de qualidade, acabam por ficar escamoteados.

O que parece evidente é que, a despeito de alguns avanços do ponto de vista quantitativo e do significado e das alterações substanciais que essas políticas educacionais têm provocado, os resultados do ponto de vista da qualidade dos processos educacionais estão muito aquém do desejado (MARTINIC, 2001). Os níveis de desigualdade, no que diz respeito tanto ao acesso à aprendizagem quanto à qualidade da aprendizagem da população mais pobre, têm sido veementemente enfatizados pelos críticos desse modelo. Associadas a esse desapontamento quanto aos resultados qualitativos das políticas educacionais, têm-se mencionado as grandes dificuldades e, muitas vezes, as resistências dos diferentes atores sociais diretamente envolvidos com os processos de implementação de tais propostas. Para Martinic (2001, p. 31), além dessas questões apontadas, “os consensos políticos construídos

em torno das reformas ainda não garantem agilidade legislativa, debate público e tampouco um maior controle social de seus resultados”.

Um dos fatores que podem ser tomados como explicativos de muitas dessas dificuldades e resistências às reformas é o caminho impositivo de propostas que são elaboradas e promovidas pelo Estado. O Estado toma a iniciativa e promove as mudanças sem uma participação efetiva da população diretamente envolvida na esfera da implementação das propostas. Para Martinic (2001, p. 40),

Há amplo consenso de que as reformas atuais não se sustentam se a população não se envolver em seu planejamento e execução. Com efeito, o êxito das metas de qualidade dos serviços implica o envolvimento de todos os atores em novas interações, comunicações e responsabilidades, para que possam solucionar os problemas que afetam a população mais pobre. No campo da educação, as reformas promovem mudanças substantivas nas práticas de ensino e nas modalidades de aprendizagem. Estas não ocorrem se as pessoas não se envolverem e não tecerem a mudança em conjunto.

No Brasil, a partir da conquista da abertura política e de espaços de participação política organizada, no período pós-golpe militar, o movimento social vem dando mostras de grande articulação e de produção de políticas e propostas concretas para a educação. Sobre esse processo, Oliveira e Duarte (2005) assim se referem:

As referidas conquistas obtidas na Constituição Federal de 1988, tais como a ampliação do direito à educação pública e gratuita e a adoção do princípio da gestão democrática do ensino público, entre outras, foram produto dessas lutas. Tais movimentos se consolidaram no decorrer da década de 1990, com o processo de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9493/96, e da permanente tentativa de elaboração de um Plano Nacional de Educação que refletisse as demandas da sociedade civil organizada. Tomando a educação em seu significado mais político e humanitário, os movimentos sociais, em especial o movimento dos trabalhadores da educação, imprimiram novas exigências às pautas dos diferentes governos passados, dos militares a Fernando Henrique Cardoso, tendo realizado, até a eleição de Lula, quatro Congressos Brasileiros de Educação (CONEd), em que uma outra proposta de Plano Nacional de Educação (CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1997) foi formulada, tendo sido rejeitada pelo congresso nacional. Assim, a exigência de definição de políticas de financiamento para a educação básica que atendessem da Educação Infantil ao Ensino Médio; as resistências enfrentadas pela reforma da educação profissional, imposta por Decreto; a manifestação de repúdio às políticas de aligeiramento da formação de professores, também imposta via Decreto (BRASIL, 1999) e, mais recentemente, as lutas em torno da defesa de uma educação mais inclusiva, também no acesso à universidade, são movimentos que, apesar de não terem sido contemplados, serviram de referência e parâmetro para as políticas daquele momento e se constituíram como base das proposições apresentadas no texto Uma escola do tamanho do Brasil (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002).

É essa história de construção de lutas e disputas em cenários complexos, nos quais diferentes interesses e visões de mundo se confrontam, que se forjam as políticas educacionais

concretas em nosso país. São experiências assim, histórica e espacialmente delimitadas, que nos permitem considerar que as reformas educacionais que nos acompanham desde os anos 1990 até os dias atuais, embora se pautem “por uma agenda mundializada”, acabam por concretizar-se “com diferenças, em ênfase e amplitude, decorrentes de história e trajetória específicas” (OLIVEIRA, 2007, p. 664)². Assim, para esse autor, “embora as agências internacionais sejam um agente importante, longe estão de serem os determinantes dos resultados das políticas efetivamente implementadas”. Em outras palavras, segundo Dourado (2007, p. 28), as políticas educacionais não podem ser compreendidas como “mero resultado da agenda liberal ou neoliberal”.

É a compreensão da política educacional como resultado de um campo conflituoso e de um processo forjado a partir de diferentes interesses, negociações e acordos que nos mobiliza para a participação, legitima iniciativas como essas e nos faz acreditar em espaços como os que se abrem com a realização da Conferência Nacional de Educação. Essas oportunidades devem ser vistas como espaços genuínos de construção de políticas públicas vinculadas a essa prática social.

A conferência nacional de educação – CONAE 2010

Como mencionado, é neste contexto de grande mobilização e participação da sociedade civil em relação a políticas públicas em educação e em um processo de aprendizado de negociações a partir de interesses conflitantes e de acordos possíveis que a CONAE 2010 deve ser compreendida. Sem dúvida, a sociedade civil soube reconhecer a importância de espaços como este, historicamente conquistados, e desde o ano de 2009, quando foram realizadas inúmeras conferências municipais e intermunicipais no primeiro semestre e conferências estaduais no segundo, a participação da população tem sido significativa. Segundo dados do próprio Ministério da Educação (BRASIL, 2010, p. 8),

² No Documento-Referência elaborado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2010c), como subsídios e parâmetro inicial para as discussões nas etapas anteriores à Conferência Nacional (conferências municipais e estaduais), apresenta-se uma relação dessas diferentes experiências brasileiras de mobilização para a discussão e elaboração de propostas relacionadas com a política educacional para o país (veja em <http://conae.mec.gov.br>, no *link* documentos).

a CONAE mobilizou cerca de 3,5 milhões de brasileiros e brasileiras, contando com a participação de 450 mil delegados e delegadas nas etapas municipal, intermunicipal, estadual e nacional, envolvendo em torno de 2% da população do País. Essas vozes se fizeram representadas por meio dos/as delegados/as eleitos/as em seus estados, presentes na etapa nacional.

Da conferência participaram aproximadamente 3000 pessoas, entre delegados e observadores, na busca de elementos para a construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação e com a expectativa de que o Documento Final, fruto desse esforço participativo, seja compreendido como um conjunto de proposições efetivamente consideradas no processo de “formulação e materialização de políticas de Estado na educação, sobretudo, para **a construção do novo Plano Nacional de Educação, período 2011-2020**” (p. 9, grifo meu). A perspectiva é que a partir dessas experiências de participação democrática a sociedade brasileira seja capaz de forjar uma **Política de Estado** para a educação na qual se concretizem as ideias de educação como direito social, de gestão democrática do sistema educacional e de garantia de acesso da população brasileira às instituições de ensino.

Com base na proposição formal apresentada pelo Ministério da Educação e nos encaminhamentos necessários para a realização da Conferência da Comissão Nacional Organizadora da CONAE 2010, apresentou-se a toda a comunidade brasileira o Documento-Referência com o objetivo de subsidiar as discussões que antecederam os trabalhos em nível nacional. A partir desse documento, a Comissão Nacional recebeu as emendas aprovadas nos estados e Distrito Federal e elaborou o Documento-Base (Volume I), no qual foram incorporadas aquelas emendas e propostas de mesma natureza que tinham sido formuladas por mais de cinco unidades da federação (BRASIL, 2010b, p. 7). O Documento-Base (Volume II), de caráter complementar, reúne “as propostas/emendas apresentadas por menos de cinco unidades da federação, consideradas pela Comissão Nacional relevantes e complementares ao aprofundamento do debate sobre os temas centrais da CONAE (BRASIL, 2010c, p. 7). O processo de contextualização e os encaminhamentos propostos para a realização da conferência, assim como alguns pressupostos teóricos e desafios a serem enfrentados pelo Estado e pela sociedade brasileira neste processo de consolidação de um Sistema Nacional Articulado e de construção de uma política de Estado, são apresentados nos documentos elaborados em diferentes etapas do desenvolvimento dos trabalhos. Como já mencionado, seis eixos temáticos foram propostos no Documento-Referência, e com base

nesses eixos temáticos foram organizadas as discussões e as plenárias realizadas nas diferentes etapas da conferência (em nível municipal, estadual e nacional).

A abertura formal dos trabalhos ocorreu na noite de 28 de março de 2010, e no dia 29/03, pela manhã, foi apresentado o painel intitulado “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”. Nesse painel, vários educadores expuseram as suas teses sobre as perspectivas, os caminhos e desafios para a consolidação de um Sistema Nacional Articulado de Educação. Para Saviani, um dos educadores que contribuíram com reflexões sobre o tema da conferência,

o ponto de referência é o regime de colaboração entre a União, os estados/Distrito Federal e os municípios, estabelecido pela Constituição Federal. [...] sistema não é a unidade da identidade, mas unidade da variedade. Logo, a melhor maneira de preservar a diversidade e as peculiaridades locais não é isolá-las e considerá-las em si mesmas, secundarizando suas inter-relações. Ao contrário, trata-se de articulá-las num todo coerente, como elementos que são da mesma nação, a brasileira, no interior da qual se expressam toda a sua força e significado (SAVIANI, 2010, p. 72-73).

O período da tarde do dia 29 e a manhã do dia 30 foram reservados para a realização dos 52 colóquios propostos pela Comissão Organizadora da conferência, ao passo que a tarde do dia 31/03 foi destinada às mesas de interesse, quando o tema “Educação Ambiental e Mudança Climática” foi discutido com a participação das Coordenadorias de Educação Ambiental do MEC e do MMA e da Rede Brasileira de Educação Ambiental.

Na tarde do dia 30 e na manhã do dia 31/03, foram realizadas as duas Plenárias de Eixo para a apreciação e votação das emendas a serem encaminhadas para a Plenária Final, que ocorreu durante todo o dia 1º de abril de 2010. Nos intervalos das diferentes atividades, *shows* com a participação de grupos de diferentes regiões brasileiras que divulgam expressões culturais diversas eram realizados em variados espaços da conferência.

A diversidade de expressões políticas, acadêmicas e culturais, a presença dos mais diferentes setores da sociedade brasileira e o grande envolvimento dos delegados e observadores nas discussões propostas pelos colóquios e mesas de interesse, bem como as discussões e articulações dos diferentes grupos de interesse nas Sessões Plenárias de Eixo e na Sessão Plenária Final, deixavam transparecer o comprometimento dos participantes com a

proposta da conferência e o amadurecimento da sociedade brasileira em processos de construção participativa das políticas em educação.

Educação ambiental e contextualização curricular – o simpósio proposto pela CONAE 2010

Assim que recebi o convite para participar do colóquio que envolvia as discussões sobre educação ambiental, ciente do significado e da responsabilidade que tal empreitada implicava, encaminhei uma mensagem para a lista virtual “eapesquisa”, que tem sido utilizada para as discussões e organização dos trabalhos do GT 22 – EA da ANPEd, solicitando dos colegas possíveis contribuições para a composição de resumo de uma lauda, no qual deveria pontuar os aspectos que seriam explorados em minha intervenção no colóquio. Com essa solicitação, a minha intenção era, **“na medida do possível e dos limites impostos pelo tempo**, registrar algumas posições que pudessem ser entendidas como minimamente consensuais pela comunidade científica” e que deveriam constar de um documento cujo objetivo fosse suscitar discussões que pudessem subsidiar propostas para um Plano Nacional de Educação. Assim, apresentei na mensagem encaminhada aos colegas da “eapesquisa” a ementa do simpósio do qual deveria participar³, solicitando-lhes colaboração a fim de apontar “questões consideradas fundamentais” e que não poderiam deixar de ser contempladas em uma oportunidade como a que se nos apresentava. Solicitava ainda àqueles que tivessem participado de etapas anteriores da conferência, tais como as conferências municipais ou estaduais, que me encaminhassem qualquer material produzido nessas oportunidades que pudesse ajudar na elaboração do resumo e na minha intervenção quando da realização do colóquio⁴. Assim, o resumo produzido e publicado na coletânea de textos da CONAE

³ O colóquio para o qual o convite me foi encaminhado fazia parte de um conjunto de colóquios vinculados ao Eixo VI da conferência: Justiça Social, Educação e Trabalho, Inclusão, Diversidade e Igualdade. Um dos 11 colóquios propostos para esse eixo estava, especificamente, relacionado com educação ambiental: “Colóquio 6.46 – Educação Ambiental e Contextualização”. A ementa proposta para esse colóquio e divulgada no sítio da CONAE 2010 (<http://conae.mec.gov.br/>) propunha os seguintes itens para a discussão: Educação e meio ambiente. Estratégias de preservação e desenvolvimento sustentável. Construção da cultura ambiental no cotidiano escolar. Educação ambiental no mundo do trabalho. Currículo e biodiversidade.

⁴ Como sempre que solicitado, vários colegas que participam da lista “eapesquisa” foram extremamente solícitos e me encaminharam textos, sugestões e propostas de discussão, gerando naquela oportunidade um debate bastante instigante e rico para as nossas experiências de elaboração de políticas públicas para educação ambiental. Mesmo correndo o risco de esquecimentos ou desencontros virtuais quase inevitáveis, gostaria de deixar o meu agradecimento aos colegas que responderam ao pedido solicitado e me encaminharam mensagens

(CARVALHO, 2010) foi elaborado considerando-se cuidadosamente as contribuições recebidas. Devo salientar que, dada a limitação de espaço, as questões não puderam ser tratadas com a profundidade que mereciam.

Primeiramente, procurei destacar no resumo encaminhado para a CONAE o que considerei como um avanço no Documento-Referência, qual seja, a vinculação das propostas de educação ambiental ao eixo “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade”, reconhecendo assim a educação ambiental como um dos componentes do eixo político, prático e pedagógico das políticas educacionais. No entanto, cabe salientar que, para que a educação ambiental ocupe a pretendida centralidade em um Sistema Nacional Articulado de Educação, é necessário, como o próprio documento assume, o reconhecimento das “especificidades históricas, políticas, de lutas sociais [...] desses temas”. Transcrevo a seguir os itens que, a partir das diferentes contribuições que me foram encaminhadas, procurei sistematizar no resumo já mencionado. Minha tentativa foi retomar e aprofundar algumas das especificidades da educação ambiental buscando explicitar as condições que devem ser garantidas para que políticas públicas em educação, e especificamente em educação ambiental, sejam coerentes com o que a área vem propondo e significativas para a consolidação de um Sistema Nacional Articulado de Educação:

1 - construção autônoma e democrática de caminhos e alternativas múltiplos para a incorporação da temática ambiental pelas instituições escolares. É fundamental que os técnicos e docentes estejam preparados para criarem uma cultura ambiental no cotidiano das instituições educacionais, gerando assim processos de ambientalização não só dos currículos como dos próprios espaços e meios nos quais a educação se processa;

2 - sejam quais forem os caminhos escolhidos para a inserção da temática ambiental no projeto pedagógico da instituição educacional, há que se garantir, por meio de processos de formação inicial e continuada da equipe técnico-pedagógica, condições teórico-metodológicas que permitam a compreensão da complexidade da temática ambiental. Essa perspectiva é fundamental para a orientação interdisciplinar dos trabalhos e flexibilização da estrutura curricular de tal forma que procedimentos e recursos diversificados e criativos permitam o

propositivas, fazendo sugestões ou lembrando itens importantes para o debate: Marília de Freitas Tozoni-Reis; Maria de Lourdes Spazziani; Maria Inês Araújo; Jacqueline Girão; José Erno Taglieber; Ana Lacerda; Maria do Carmo Galiuzzi; Antonio Fernando Silveira Guerra; João Batista Figueiredo; Maria Guiomar C. Tomazello; Alexandre de Gusmão Pedrini; Michèle Sato; Marco Barzano; Isabel Cristina de Moura Carvalho.

envolvimento das diferentes áreas curriculares e de toda a comunidade escolar no planejamento e desenvolvimento das ações;

3 - pensar a temática ambiental como um dos temas centrais de um Sistema Nacional Articulado de Educação é ao mesmo tempo considerar esse tema como fundante na construção da cidadania dos estudantes dos diversos níveis e etapas da escolaridade e como integrador de práticas pedagógicas orientadas para a justiça social, educação e trabalho, diversidade e igualdade. Assim, é importante associar ao conceito de justiça social o conceito de justiça ambiental, e, ampliando a noção de cidadania e de exclusão, trazer outras dimensões ainda não consideradas nas lutas por condições de igualdade e de direitos, inclusive a de uma educação de qualidade para todos. A incorporação desses temas em um Sistema Articulado Nacional de Educação exige um sistema competente de formação inicial e continuada de profissionais das mais diversas áreas do conhecimento, em especial dos profissionais da educação;

4 - explorar a relação entre educação e o mundo do trabalho tanto na escola básica como em cursos de formação de profissionais nos diversos níveis, considerando aspectos da temática ambiental abre caminhos para ampliar os significados de justiça social e ambiental, diversidade e igualdade. Essa abordagem permite explorar diversas facetas da relação trabalho-natureza que apontam para a construção de sociedades sustentáveis e para novos padrões de relação sociedade-natureza. Nessa direção, uma educação ambiental que considere o mundo do trabalho não pode fechar os olhos para inúmeras situações que envolvem conflitos socioambientais e direitos aos bens naturais e ao trabalho em condições ambientais e sociais dignas;

5 - o tratamento da temática ambiental em processos educativos não pode prescindir dos conhecimentos e saberes de natureza diversa (científicos – ciências da natureza e sociais –, filosóficos, artísticos, populares, religiosos), dos valores que têm sido historicamente construídos e do necessário diálogo entre esses saberes. Tal diálogo é condição para que possamos questionar os sentidos e significados que esses conhecimentos e valores têm tido nos processos de construção das complexas relações sociedade-natureza, politizando, assim, as práticas pedagógicas;

6 - se o conceito de *biodiversidade* pode ser visto como central e orientador dos processos de ambientalização curricular, pode também ser tomado como tema gerador e problematizador

de outros conceitos que têm ocupado lugar de destaque no campo ambiental, como o desenvolvimento sustentável, preservação/conservação da natureza, mudanças climáticas globais, transgenia, relação ciência-tecnologia-sociedade, para ficar apenas com alguns exemplos. Em qualquer um deles, não podemos deixar de reconhecer a natureza controversa e, muitas vezes, conflituosa da temática ambiental. O que se espera é que a exploração desses temas, em vez de reforçar modelos tradicionais de relação sociedade-natureza, nos coloque em movimentos de “pensar o não pensado”, “de desconstruir as ilusões de possíveis portos seguros”, de “desnaturalizar os nossos modos de ver o mundo”, de “construir novas possibilidades de lidar com as “incertezas”, de criar novos padrões éticos para a relação com a natureza e, assim, reinventar as formas de administração da Terra, que começa a ser compreendida como *Oikos*;

7 - a condição de diálogos a partir das diversas redes de comunicação passa assim a ser um princípio para os educadores ambientais na esperança da construção de práticas educativas nas quais os dogmas sejam sempre questionados e de políticas que sejam orientadas para a construção da autonomia dos educadores e apoio pedagógico e material para as ações democraticamente construídas como parte dos projetos político-pedagógicos de cada instituição.

Essas ideias, que, a partir das contribuições feitas pelos colegas do GT 22 – EA, sistematizei no resumo encaminhado para a coordenação da CONAE 2010, orientaram a minha intervenção no colóquio realizado. Ao concluir a minha participação nessa atividade, realcei quatro aspectos que me parecem condição *sine qua non* para que tais perspectivas de trabalho de educação ambiental possam se concretizar no contexto escolar:

- A definição e implementação de políticas que sejam orientadas para a construção da autonomia dos educadores;
- A construção de diálogos múltiplos a partir das diversas redes de comunicação como um princípio para os educadores ambientais;
- As oportunidades de formação inicial e continuada dos professores como momentos de “pensar o não pensado”;
- O apoio pedagógico e material para as ações democraticamente construídas como parte dos projetos político-pedagógicos de cada instituição.

A educação ambiental nos documentos da CONAE 2010: propostas apresentadas e algumas considerações

É interessante observarmos que a primeira menção à educação ambiental no Documento-Referência ocorre antes mesmo da apresentação do texto do eixo VI, no qual as propostas que se referem especificamente à educação ambiental foram sistematizadas. Assim, nas considerações sobre o eixo III – “Democratização, Acesso, Permanência e Sucesso Escolar”, a educação ambiental é considerada como uma demanda específica dos dias atuais e mencionada, juntamente com outras demandas, para se justificar a implantação, acompanhamento e expansão da escola de tempo integral (p. 56). No eixo IV – “Formação e Valorização dos Profissionais da Educação”, faz-se menção à corresponsabilidade das “instituições de ensino dos sistemas municipais, estaduais e distritais, em promover, facilitar e assegurar o acesso aos meios de formação inicial e continuada” que garantam, entre outras ações, o “**estudo/aprofundamento da política de educação ambiental**” (p. 73, grifo meu).

No entanto, como já explicitado, é no eixo VI – “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade” que a educação ambiental é tomada como um dos temas centrais. A primeira indicação que se faz nas considerações apresentadas no Documento-Referência (BRASIL, 2010a) sobre esse eixo, e que me parece fundamental, é que em um eixo que agrega um número bastante diversificado de temas não se podem deixar de considerar “as especificidades históricas, políticas, de lutas sociais” e os “lugares distintos” que cada um desses temas ocupa “na constituição e consolidação das políticas educacionais” (p. 96-97). Chama-se ainda a atenção para as particularidades que cada um desses temas assume no contexto das práticas pedagógicas na educação básica e na educação superior. À página 103 do Documento-Base, novamente se indica a necessidade de que as políticas públicas no país garantam “a oferta de formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica voltada”, entre outros temas emergentes citados, para a educação ambiental. O item 283 do documento (p. 111), que ainda compõe as proposições constantes do texto que apresenta o Eixo VI da conferência, explicita as políticas que são propostas no Documento-Referência para a educação ambiental.

As propostas para a educação ambiental apresentadas a toda a população brasileira são sistematizadas em 10 itens, alguns deles muito gerais, como, por exemplo, “possibilitar a implementação e acompanhamento da Lei da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei

n. 9795/1999)”, “introduzir a discussão sobre educação ambiental na política de valorização e formação dos profissionais da educação”, “garantir programas de educação ambiental nas instituições de educação básica e superior” e “estimular a participação da comunidade escolar na elaboração dos projetos pedagógicos e dos planos de desenvolvimento institucionais, contemplando as diretrizes da educação ambiental”. Embora possam ser vistas como legítimas quaisquer críticas à generalidade levada ao extremo, elas pouco atendem aos anseios da comunidade de educadores ambientais, e parece-me ser esse estilo menos problemático, uma vez que se trata de proposições que estão sendo pensadas para compor um Plano Nacional de Educação.

Os problemas com as propostas para a educação ambiental no Documento-Referência parecem se acumular, em minha avaliação, quando se referem a questões mais específicas explicitadas nos itens (e) a (j). Apenas como exemplo, procuro comentar dois desses itens, embora para qualquer um deles seja possível levantar uma série de questionamentos e dúvidas quanto à validade de sua proposição ou delimitações desnecessárias que acabariam por tornar tais propostas reducionistas. No item (e), por exemplo, indica-se a necessidade de “garantir a oferta do ensino médio, articulado ou integrado à formação técnica profissional nas áreas agroflorestal, ecológica, de sociedade sustentável, para elaboração e gestão de projetos de fortalecimento comunitário nas reservas extrativistas”. A questão que levanto não se refere especificamente ao mérito da proposta, mas, para além das dificuldades com a redação do texto, o que me parece pertinente questionar são razões que teriam levado a comissão de redação a restringir a proposta “para elaboração e gestão de projetos de fortalecimento comunitário nas reservas extrativistas”! Há tantas atividades antrópicas que provocam alterações espaciais de grande monta que especificar ou priorizar uma ou outra em um texto que se pretende orientador no que se refere a políticas públicas na área da educação para um período de 10 anos parece não fazer sentido, para não dizer ser passível de fragilização das propostas como um todo.

Outro exemplo nessa mesma direção pode ser explicitado pela análise do item (g) das propostas de educação ambiental, no qual se propõe “promover, nos estabelecimentos públicos e privados de educação básica, uma educação ambiental de caráter crítico e emancipatório, que tenha por função esclarecer a comunidade sobre os impactos provocados pelo uso de agrotóxicos, de organismos geneticamente modificados e [pel]a presença do

latifúndio no campo brasileiro”. Embora possa passar despercebida para muitos de nós a impropriedade de determinar o caráter que se pretende dar à educação ambiental em um documento como esse, qualificando-a de “crítica e emancipatória”, dado que esses termos são datados historicamente e evidenciam referenciais teóricos e metodológicos nem sempre compartilhados por toda a comunidade dos educadores ambientais, a questão que me parece fragilizar de forma definitiva a redação desse item está relacionada com a tentativa malsucedida de explicitar os aspectos sobre os quais a comunidade deve ser esclarecida, reduzindo de forma incompreensível as perspectivas de uma educação ambiental que explore as diferentes facetas do debate que o movimento ambientalista tem proposto.

Parece-me também significativo que o item (i) das propostas faça referência à necessidade de se “inserir uma concepção de desenvolvimento sustentável, articulado 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. Mais uma vez, é necessário mencionar que não se trata de questionar as concepções que têm sido veiculadas pelas instâncias citadas no documento, mas de questionar a razão de tais escolhas e, principalmente, a razão política da escolha do termo “desenvolvimento sustentável”.

De maneira geral, penso ser possível considerarmos que, a despeito dos grandes avanços na inclusão e vinculação da educação ambiental ao eixo VI, como já mencionado, as propostas apresentadas no Documento-Referência ora apontam perspectivas muito gerais, mas nem por isso desnecessárias, sobre políticas públicas de educação ambiental para o país, ora apontam questões específicas que, embora de grande significado, reduzem as perspectivas mais amplas e a complexidade das questões que têm sido apontadas pelo movimento ambientalista e pelos educadores ambientais.

Pelos motivos expostos, chama a atenção o fato de no Documento-Base (Volume I) – esse volume reúne propostas/emendas aprovadas por mais de cinco estados da federação – termos conseguido incorporar somente uma pequena alteração em apenas um dos itens do Documento-Referência (item [e], no qual se acrescentam as palavras “indígenas e comunidades quilombolas”). Embora o pequeno acréscimo possa ter grande significado em

determinados contextos, de longe resolve os diversos aspectos que considero problemáticos no texto.

Felizmente, o Documento-Base (Volume II), que reúne as propostas consideradas relevantes e complementares, mas aprovadas por menos de cinco estados, incorpora contribuições significativas para a educação ambiental. Tomando por base essas contribuições, na Plenária de Eixo foi possível garantir incorporações de grande significado em dois dos 10 itens que explicitam as propostas para políticas de educação ambiental, a saber, os itens (c) e (g). O primeiro refere-se à garantia, fortalecimento, efetivação e implantação de políticas públicas e programas de educação ambiental nas instituições de ensino. Essa alteração se mostrou bastante significativa quando comparada com a proposta original do Documento-Referência, pois trata dos sistemas de ensino de todos os níveis e indica a obrigatoriedade, necessidade de “avaliações contínuas e com profissionais preparados”. No entanto, em minha avaliação, a alteração que traz um ganho qualitativo de maior significado é a aprovada na Plenária de Eixo que praticamente reformula a redação do item (g), especialmente da segunda parte, na qual houve uma significativa ampliação das perspectivas para as propostas em educação ambiental. Sem dúvida, essa alteração resgata aspectos de fundamental importância em relação às perspectivas propostas pela educação ambiental e garante uma redação com ganhos qualitativos para o item, que, salvo melhor juízo, parecia comprometer de forma definitiva possíveis significados e sentidos que têm sido construídos sobre essa prática social.

Considerações finais

Embora tenhamos experiências bastante positivas no que diz respeito à mobilização da sociedade brasileira quando da elaboração do Plano Nacional de Educação proposto para esta década que se encerra em 2010, os encaminhamentos dados pelo governo federal, com a cumplicidade da Câmara dos Deputados, provavelmente foram decisivos para, conforme enfatiza Dourado (2007), consolidar um entendimento de que o PNE não traduz as aspirações da sociedade brasileira e, mais que isso, veicula uma concepção conservadora atrelada ao Estado.

Portanto, em tempos de elaboração do PNE para o próximo decênio (2011-2020), será necessário resgatar a confiança e a perspectiva da sociedade civil quanto à possibilidade de

um documento que reflita as propostas que têm sido gestadas nos diferentes espaços de participação popular e de construção de políticas educacionais para o país. Será necessário garantir que o documento final aprovado na Conferência Nacional de Educação seja considerado nesse processo como fonte privilegiada para orientar de forma definitiva a redação do novo plano.

Se assim compreendemos, não há outro caminho a não ser assegurarmos que os esforços na organização e desenvolvimento das diferentes etapas da conferência e os resultados conquistados a partir de uma expressiva participação da sociedade civil não sejam em vão. A mobilização exemplar nas diferentes etapas desse processo devem ser vistas agora como aprendizados que nos permitirão dar continuidade ao processo participativo também nas próximas etapas de construção do próximo PNE.

O Documento Final da CONAE deixa transparecer de forma clara, a partir das inúmeras propostas discutidas e votadas por representantes de todo o país, um consenso bastante generalizado, nos mais diversos setores sociais, quanto à necessidade de investimentos e de busca de caminhos que nos permitam concretizar medidas que garantam a qualidade na educação. É para essa direção que entendo que todos nós devemos nos voltar nestes tempos de elaboração do novo Plano Nacional de Educação.

No que diz respeito ao lugar e ao papel da educação ambiental em um Sistema Nacional Articulado de Educação projetado pelos resultados da CONAE, considero inicialmente que os ambientalistas, especialmente os educadores ambientais, acumularam experiências e resultados que nos permitem até certo ponto reconhecer grandes avanços. A incorporação de considerações em um documento final de uma Conferência Nacional de Educação que contempla dez itens que especificamente apontam políticas públicas de educação ambiental não me parece um resultado a ser menosprezado.

Se, por um lado, podemos acumular razões que nos permitem comemorar, por outro, a exigência e os compromissos que decorrem desse pacto educacional nos coloca em sentido de alerta e nos chama a atenção para algumas questões que merecem o nosso cuidado.

A primeira delas está relacionada com a nossa visão sobre as instituições educacionais. Argumentos não têm nos faltado para reforçarmos a nossa compreensão quanto às grandes limitações impostas pelas instituições educacionais, vistas, muitas vezes, como espaços pouco criativos, insensíveis e refratários a experiências pedagógicas inovadoras que possam

incorporar dimensões entendidas por nós como necessárias para a concretização de práticas de educação ambiental transformadoras. A escola parece ser sempre incapaz de produzir o novo. Embora também não nos faltem “dados concretos da realidade” a respaldar os sentidos atribuídos por nós a esses espaços, parece-me que há um risco, sempre presente, de entender que nos cabe, então, o papel de levar o novo a quem não é capaz de inventá-lo. Assim, passamos a ser os arautos da criatividade e dos projetos inovadores, gestados fora das escolas e apresentados às mesmas, revestidos de uma linguagem sedutora, pois, descolados do real, anunciam o sonho do caminho sem pedras.

Essa me parece ser a crítica mais contundente e pertinente às políticas educacionais das últimas décadas de nosso país. Segundo Dourado (2007, p. 939), “a indução do financiamento de ações, programas e políticas” por parte do Estado acaba por se concretizar de forma pouco orgânica, “uma vez que se caracteriza pela superposição e pela ingerência direta nas escolas”. Se a nossa intenção é aprofundar as experiências democráticas em nosso país, não podemos cooptar com práticas políticas que alimentam a ingerência nas escolas, a desconsideração de práticas culturais muito próprias das instituições escolares, a imposição de “pacotes” gestados fora do ambiente e sem a participação e decisão daqueles que estão diretamente envolvidos com o cotidiano escolar. Assim, a proposição de grandes projetos de educação ambiental em nível nacional, formatados e definidos por técnicos distantes do cotidiano de nossas escolas e sem a participação daqueles que estão envolvidos diretamente com a construção desse cotidiano, nos parece ir de encontro aos princípios que têm sido propostos para a educação ambiental e se constituir em um equívoco como caminho de construção de políticas em educação ambiental para o país. Se quisermos participar do processo de construção de uma escola mais aberta e flexível, que considere a perspectiva ambientalista como uma possibilidade também de alteração de suas práticas cotidianas, será preciso começar a construir políticas de educação ambiental junto com as escolas, e não para as escolas. Não se muda a escola de fora para dentro.

A experiência com a realização da CONAE, a constatação, por exemplo, da nossa pequena capacidade de intervenção nas propostas apresentadas no Documento-Referência, o pequeno número de emendas relacionadas com as propostas de educação ambiental e aprovadas por mais de cinco estados e também as dificuldades de alteração de partes do Documento-Base na plenária final são indicativos claros da necessidade de uma maior

articulação de ambientalistas, educadores ambientais e educadores em geral para a construção de políticas educacionais para o país.

No que diz respeito tanto à nossa relação com as escolas quanto à nossa participação nos processos de construção das políticas públicas em educação, fica clara a necessidade de aprofundarmos as experiências de diálogos dos educadores ambientais com a comunidade de educadores do país e com a sociedade civil mais sensível às questões da política educacional. Não será possível construir políticas de educação ambiental mantendo-nos alheios ao que se passa no campo da política em educação e no campo das instituições educacionais do país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conferência Nacional de Educação: Documento – Base. Brasília: Ministério da Educação, 2010, v. 1,

_____. Conferência Nacional de Educação: Documento – Base. Brasília: Ministério da Educação, 2010, v. 2,

_____. Conferência Nacional de Educação: Documento – Referência. Brasília, Ministério da Educação, 2009.

CARVALHO, L. M. Educação Ambiental e Contextualização Curricular. In: BRASIL. BRASIL. Coletânea de Textos da CONAE (Tema Central e Colóquios). Brasília: Ministério da Educação, 2010.

CLARK, J. U.; PADILHA, C. A.T. **Períodos de Desenvolvimento**: uma breve análise histórico-comparativa entre as políticas educacionais do Governo Juscelino Kubitschek (1956-1961) e do Governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2008). http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/files/j8sMTVHQ.doc. Acesso em 20/08/2010.

DAVIES, N. O governo Lula e a educação: a deserção do Estado continua? **Educ. Soc.**, v. 25, n.86. p. 245 – 254, 2004.

DOURADO, L. F. Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, N. S. C. **Políticas Públicas e Gestão da Educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Livro Líber Editora, 2006.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, v. 28, n.100, Especial, p.921 – 946, 2007

FRIGOTTO, G. Brasil e a política econômico-social: entre o medo e a esperança. **OSAL**, ano V, n. 14, p. 95 - 105, 2004.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vl. 24, n. 82, p. 93-130, 2003

IVAN, V.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educ. Soc.**, Campinas, v.l. 23, n. 80, p. 96-107, 2002,

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudanças de rumo. **Rev. Bras. Educ.**, n. 26, p. 109 – 118, 2004

MARTINIC, S. Conflitos sociais e interações comunicativas nas reformas sociais da América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 29-48, 2001.

OLIVEIRA, D.; DUARTE, A. Política Educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educ. Soc.**, v.28, n. 100, Especial, p. 661 – 690, 2007.

SAVIANI, D. Sistema de Educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação. In: BRASIL. **Coletânea de Textos da CONAE** (Tema Central e Colóquios). Brasília, Ministério da Educação, 2010.

SAVIANI, D. Sistema de Educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação. In: BRASIL. *Coletânea de Textos da CONAE (Tema Central e Colóquios)*. Brasília: Ministério da Educação, 2010.