

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA DO SOCORRO DA SILVA BATISTA

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A GESTÃO DO PROGRAMA  
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE MOSSORÓ/RN

NATAL/RN

2007

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

MARIA DO SOCORRO DA SILVA BATISTA

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A GESTÃO DO PROGRAMA  
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE MOSSORÓ/RN

Dissertação apresentada ao Programa de Pós  
Graduação em Educação da Universidade  
Federal do Rio Grande do Norte, como pré-  
requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Magna França

NATAL/RN

2007

Divisão de Serviços Técnicos

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede

Batista, Maria do Socorro da Silva.

Políticas públicas de educação ambiental: a gestão do Programa Municipal de Educação Ambiental de Mossoró/RN / Maria do Socorro da Silva Batista. – Natal, RN, 2007.

161 f.

Orientadora: Magna França.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação Educação.

1. Políticas de educação ambiental – Dissertação. 2. Gestão descentralizada – Dissertação. 3. Participação – Dissertação. I. França, Magna. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/UF/BCZM

CDU 37:504 (043.3)

MARIA DO SOCORRO DA SILVA BATISTA

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A GESTÃO DO PROGRAMA  
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE MOSSORÓ/RN

Dissertação apresentada ao Programa de Pós  
Graduação em Educação da Universidade  
Federal do Rio Grande do Norte, como pré-  
requisito para obtenção do título de Mestre.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Magna França (Orientadora)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

---

Prof. Dr. Carlos Frederico Bernardo Loureiro (Examinador Externo)  
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

---

Prof. Dr. Antônio Cabral Neto (Examinador Interno)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida de Queiroz (Suplente)

Aos meus pais, Dona Maria e Seu João (in memoriam).

Com eles aprendi muitas lições.

Aos meus filhos, Pedro Henrique e Paulo Vítor,  
meus melhores companheiros nesta jornada  
chamada vida.

## **AGRADECIMENTOS**

A professora Dra. Magna França (UFRN) pelo acolhimento e pela orientação sempre tão fraterna e consistente.

Aos colegas da Pró-Reitoria de Extensão da UERN, especialmente à colega Ana Morais pela compreensão para com as minhas ausências na fase inicial do Mestrado.

Ao prof. Dr. Carlos Frederico Bernardo Loureiro (UFRJ), por tantas reflexões partilhadas.

A todos os professores e colegas da Linha de Pesquisa Política e Práxis da Educação. Neste trabalho tem muito de cada um.

Aos colegas e amigos da UERN, especialmente Francisca Otilia Neta, Anadja Braz, Arilene Medeiros e Francisco de Assis Pereira Piolho, por todo apoio.

Ao colega Francisco Oliveira, pela contribuição nos aspectos históricos.

A Andreza Karla de Souza Ribeiro e Adriana Rodrigues Gomes, pela revisão sempre tão criteriosa.

Aos Gestores e professores que atuam com o Programa Municipal de Educação Ambiental de Mossoró, pela forma como me acolheram em suas escolas para as entrevistas. Estes colegas escreveram comigo este trabalho.

*Nas escolas ensinavam  
antes de ler e contar,  
a criança a amar a terra,  
o rio, o lago e o mar,  
e plantar flores na aldeia,  
um esporte popular.*

*Antonio Francisco – Poeta mossoroense  
(do poema as seis moedas de ouro).*



Alunos (as) da Escola Municipal Senador Dinarte Mariz (NEA III), Mossoró, em atividade de educação ambiental às margens do rio Mossoró. (foto cedida pela escola, 2007)

## RESUMO

Estudo sobre as políticas públicas de educação ambiental, enfatizando as diretrizes formuladas a partir da década de 1970. Tem como objetivo analisar a gestão da educação ambiental do município de Mossoró, identificando sua articulação com as diretrizes internacionais e com a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), instituída com a Lei 9.795/99. O trabalho toma como referência empírica, o Programa Municipal de Educação Ambiental (PMEA) de Mossoró, em execução desde 2006. Para realização da pesquisa utilizamos como procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica e documental, a partir das quais desenvolvemos uma contextualização das proposições para a política e a gestão da educação ambiental formuladas a partir da década de 1970; o processo de institucionalização da educação ambiental no Brasil, no contexto neoliberal e, portanto no âmbito da reforma do Estado. Utilizamos também, a entrevista semi-estruturada, tendo como sujeitos: dois gestores do Programa Municipal de Educação Ambiental de Mossoró e nove educadores da rede municipal de ensino. A análise foi feita a partir da perspectiva histórica e dialética, buscando compreender os fatos em sua totalidade. Os resultados revelaram que a educação ambiental começou a ser enfatizada como estratégia de superação da crise ambiental a partir da década de 1970. Nesse contexto, as diretrizes para a gestão da educação ambiental formuladas no âmbito das iniciativas da Organização das Nações Unidas (ONU), enfatizaram a participação e as parcerias, como forma de dividir responsabilidades entre o Estado e a sociedade. No contexto de afirmação do neoliberalismo nos anos de 1990, estas diretrizes foram fortalecidas, uma vez que a partir da reforma do Estado, suas funções foram redimensionadas e este passa a agir mais como planejador e fiscalizador, induzindo a sociedade a agir como executora das políticas públicas. A educação ambiental no Brasil surgiu nesta conjuntura e, portanto incorpora parte das orientações internacionais. A proposta do Programa Municipal de Educação Ambiental de Mossoró, implementado através dos Núcleos de Educação Ambiental (NEAs), incorporou orientações contidas na PNEA e no Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), enfatizando a participação das escolas e da comunidade como estratégia para garantir a sua execução de modo descentralizado. No entanto, o estudo demonstrou que a participação democrática proposta, não tem se efetivado plenamente no cotidiano na gestão, uma vez que as escolas e a comunidade são chamadas para a execução das ações formuladas no âmbito da gestão municipal. Com isto, consolida-se um processo de desconcentração das ações e não uma descentralização administrativa, financeira e pedagógica, historicamente reivindicada na educação pelos setores progressistas. Embora os gestores entrevistados tenham revelado um desejo de que as escolas se tornem autônomas na execução do PMEa através dos NEAs, percebemos que os métodos utilizados não colaboram para isto, haja vista a concentração das decisões no âmbito das Gerências parceiras e os poucos recursos humanos e financeiros. Apesar das dificuldades, a pesquisa demonstrou que Mossoró inovou no campo da educação ambiental, ao instituir os NEAs, embora estes demonstrem fragilidades quanto ao seu funcionamento, reveladas na fala dos educadores e gestores entrevistados. Constatamos que as principais dificuldades advêm da cultura política instalada no Município pautada pela tecnocracia e pela concentração de poder, o que trás dificuldades para a implementação de uma gestão democrática e participativa, embora isto não seja totalmente impossível, mesmo na conjuntura descrita.

**Palavras-chave:** Políticas de educação ambiental. Gestão descentralizada. Participação.

## ABSTRACT

Study about environment education public policies, emphasizing the directress since the 1970's. It analyses the environment education administration of Mossoró city, indentifying its articulation with the international directresses and the Environment Education National Policy (PNEA), established according the law number 9.795/99. The text takes as empiric reference the Environment Education National Policy (PNEA) of Mossoró city, realized since 2006. In order to make the research, we employed as methodologic proceedings a bibliographical and documental revision from wich we developed a contextualization of the propolsals toward a environment Education policy and administration, the institution of the environment Education in Brazil, in the neoliberal context on the State reform ambit. We also employed a semi-structured interview, having as individuals two Environment Education Municipal Program Administration of Mossoró city / RN state administrators and nine Municipal Education System educators. The analysis was done from the historic and dialetic perspective, trying to understand the facts in its totallity. The results revealed that the environment Education has become to be emphasize as an environment crises superation strategy since the 1970's. In this context, the environment Education administration directress, in the United Nations (UN) initiative ambit, emphasizes the participation and the partnership as a way to share responsibilities between the State and society. In the neoliberalism affirmation context, in the 1990's, these directresses were fortified, once, since the State reform, their functions were redimensioned and the State turns into a stronger planner an controller, inducing the society to act as a public polcies executor. Therewith, a deconcentration action process is consolidated, rather than an administrative and pedagogic decentralization, historically revendicated on Education by the progressist sectors. Even though the administrators interviewed have revealed the wish that the schools become autonomous on the PMEA execution, through the NEAs, we notice that the methods employed do not contribute to that, because of the decisions concentration on the associated managership ambit and the few human and financial resources. In spite of the difficulties, the research showed that the Mossoró municipality innovated on the environment Education field, by the institution of the NEAs, even though they demonstrate fragilities regarding their performance, revealed on the educators and adiminstration talk on the interviews. We verify that the main difficulties come from the politic culture installed on the municipality, ruled by a technocracy and power concentration wich brings difficulties to the implementation of a democratic and participative administration, even though it would not be totally impossible, even on the circumstances described.

**Keywords:** Environment Education policies. Decentralization of administration. Participation.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACREVI – Associação de Catadores Reciclando para a Vida  
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BIRD – Banco Mundial  
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica  
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe  
CIEAs – Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental  
CMGA – Comissão Mundial de Gestão Ambiental  
COEA – Coordenação de Educação Ambiental  
COM-VIDA – Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
FBOMS – Fórum Brasileiro de ONGs e Movimentos Sociais  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
FNMA – Fundo Nacional do Meio Ambiente  
GEED – Gerência Executiva da Educação e do Desporto  
GGA – Gerência Executiva de Educação Ambiental  
GT – Grupo de Trabalho  
IBAMA – Instituto Brasileiro de Meio Ambiente  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário  
MEC – Ministério da Educação e do Desporto  
MMA – Ministério do Meio Ambiente  
NEAs – Núcleos de Educação Ambiental  
OMC – Organização Mundial do Comércio  
ONGs – Organizações Não Governamentais  
ONU – Organização das Nações Unidas  
OREALC – Oficina Regional para a Educação na América Latina e Caribe

PAMA – Programa Parâmetros em Ação – Meio Ambiente  
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola  
PDE – Programa de Desenvolvimento da Escola  
PIEA – Programa Internacional de Educação Ambiental  
PLACEA – Programa Latino Americano e Caribenho de Educação Ambiental  
PMEA – Programa Municipal de Educação Ambiental  
PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental  
PNMA – Política Nacional do Meio Ambiente  
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PNUMA – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente  
PROMEDLAC – Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe  
ProNEA – Programa Nacional de Educação Ambiental  
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
SEMA – Secretaria Especial de Meio Ambiente  
SISNAMA – Sistema Nacional de Meio Ambiente  
SISNEA – Sistema Nacional de Educação Ambiental  
UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
UFERSA – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNCED – Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento  
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância  
UnP – Universidade Potiguar

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA.....	14
1.2	DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO .....	18
1.3	OBJETIVOS DO ESTUDO .....	21
1.4	CAMINHOS METODOLÓGICOS E PROCEDIMENTOS TÉCNICOS.....	21
1.5	ESTRUTURA DO TRABALHO .....	26
<b>2</b>	<b>A EDUCAÇÃO AMBIENTAL ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA: A GESTÃO NO CONTEXTO NEOLIBERAL</b> .....	28
2.1	A POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR DAS DIRETRIZES DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU (1970 A 1990) .....	36
2.1.1	A participação social no delineamento das diretrizes para a gestão da educação ambiental .....	40
2.1.2	As parcerias na gestão da educação ambiental: o papel das Organizações Não Governamentais .....	47
<b>3</b>	<b>A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DA REFORMA EDUCACIONAL NO BRASIL</b> .....	52
3.1	EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL: RECORTES HISTÓRICOS .....	53
3.2	CONTRIBUIÇÕES DO MOVIMENTO AMBIENTALISTA À EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....	57
3.3	A EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR DOS ANOS DE 1990.....	60
3.3.1	Política Nacional de Educação Ambiental: a Lei n. 9.795/99.....	72
3.3.2	Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA (2004): as parcerias institucionais enquanto eixo da gestão descentraliza .....	80
<b>4</b>	<b>A POLÍTICA DE GESTÃO DESCENTRALIZADA DO PROGRAMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/RN: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PARTICIPAÇÃO</b> .....	85
4.1	O LUGAR DE ONDE FALAMOS: MOSSORÓ TERRA DA LIBERDADE? .....	85

4.2	EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM MOSSORÓ: A PROPOSTA DO PROGRAMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (PMEA).....	88
<b>4.2.1</b>	<b>Diretrizes de gestão .....</b>	<b>90</b>
4.2.1.1.	Núcleos de Educação Ambiental -NEAs: alternativa metodológica na gestão descentralizada .....	95
4.3	DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DO PROGRAMA.....	99
<b>4.3.1</b>	<b>Interface, planejamento e parcerias .....</b>	<b>108</b>
4.3.1.1.	As Parcerias .....	116
<b>4.3.2</b>	<b>A articulação política e pedagógica dos NEAs: a ação das escolas.....</b>	<b>118</b>
<b>4.3.3</b>	<b>A comunidade se pergunta: o que que eu posso fazer? .....</b>	<b>123</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>130</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>138</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>147</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA

O estudo das políticas públicas de educação ambiental exige uma contextualização da temática, que a partir de uma abordagem histórica, enfatize principalmente duas dimensões. A primeira diz respeito à necessidade de uma reflexão crítica acerca da crise ambiental e os elementos de ordem social, política e econômica que a determinam. A segunda dimensão evidencia a necessidade de explicitação do contexto histórico em que no âmbito internacional, começaram a ser delineadas as primeiras proposições de diretrizes orientadoras para a definição de políticas públicas de educação ambiental em âmbito nacional.

No século XX, convivemos e fomos impactados pela afirmação do capitalismo. Inicialmente, este modelo de desenvolvimento foi caracterizado pelo processo de industrialização associado à sua forma peculiar de produção, apropriação privada dos bens gerados e divisão social do trabalho e, mais recentemente, pelo capital financeiro que, segundo Hourtart (2006, p. 436), “[...] después de la flotación del dólar en 1971 se transformó masivamente en capital especulativo.” O capitalismo aprofundou as diferenças sociais, marcadas pela divisão entre o capital e o trabalho, e a produção destrutiva da natureza, trazendo para a humanidade conseqüências negativas. É neste contexto que surge a crise ambiental como parte integrante de uma crise mais ampla, uma crise civilizatória. Na compreensão de Leff (2001) uma crise gerada pelo processo de apropriação e acumulação de riquezas. Esse modelo tem sido responsável pela concentração de renda cada vez mais crescente em função da qual se promove o uso indiscriminado dos recursos naturais.

Embora a crise ambiental seja um fenômeno global, é também verdadeiro que ela atinge grupos e nações de formas distintas. Em função das diferenças econômicas e sociais, esses segmentos ou países respondem à crise também de formas diversas, dadas as condições objetivas de vida e também movidos pela subjetividade que faz com que cada indivíduo social interprete e se posicione de forma própria diante de tal crise. Isso significa que os problemas ambientais de países africanos, asiáticos ou latino-americanos, não são os mesmos, ou pelo menos não se dão na mesma proporção e com os mesmos atributos que em determinados países europeus.

Além destas distinções entre países e regiões, é preciso lembrar que internamente as populações dessas nações vivem experiências desiguais vinculadas à problemática ambiental.

E ambos os processos se dão sob relações hierárquicas de poder e de classe. Nessa perspectiva, é que Guimarães (2006) ao discutir as causas dos problemas ambientais, busca explicitá-los como uma intervenção antrópica sobre o meio afirmando que:

Essa intervenção antrópica que degrada o meio não é uma condição inata dos seres humanos, mas o resultado das relações sociais constituídas e constituintes de um meio de produção promotor de um modelo de desenvolvimento que imprime uma forma de relação entre sociedade e natureza. (GUIMARÃES, 2006, p. 16).

Para o autor, essa forma de relação, fruto de uma visão de mundo historicamente construída, é responsável pelo processo de dominação da natureza pela sociedade. O capitalismo, enquanto formação social concreta, na qual estamos inseridos tem sido o fator decisivo no processo de degradação do meio ambiente.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Loureiro (2006a) compreende que essa realidade nos coloca diante de um dilema civilizacional posto que

[...] a solução para a chamada crise ambiental não se restringe à descoberta de tecnologias limpas que diminuam os impactos sobre o meio natural, nem as mudanças comportamentais. É, antes de tudo, necessária a reorganização da base civilizacional e da estrutura política, econômica social e cultural vigente nas sociedades instituídas no período posterior à Revolução Industrial e no marco da modernidade capitalista. (LOUREIRO, 2006a, p. 11).

A posição deste pesquisador não nega a possibilidade de, no âmbito dos limites e contradições da sociedade capitalista, encontrarmos respostas e instrumentos que possibilitem desvendarmos a ordem econômica estabelecida. Porém, nos aponta que isto será possível se pensarmos a educação na perspectiva crítica e emancipatória.

Ao discutir a degradação ambiental que se manifesta como resultado de uma crise de civilização, “[...] marcada pelo modelo de modernidade regido pelo predomínio do desenvolvimento da razão tecnológica sobre a organização da natureza[...]”, Leff (2001, p. 17), torna claro o quanto a problemática ambiental funda-se nas próprias bases de produção, corroborando com Loureiro (2006a) quando este considera que:

As causas da degradação ambiental não são determinadas por fatores conjunturais decorrentes de uma essência ruim inerente à espécie humana ou

de sua ignorância tecnológica, nem as conseqüências de tal degradação advêm do uso, pensado sem historicidade, dos recursos naturais; mas sim por um conjunto de variáveis interconexas das categorias: capitalismo/modernidade/industrialismo/tecnocracia. (LOUREIRO, 2006a, p. 13-14).

Por esta via de raciocínio, compreendemos que no modelo de desenvolvimento no qual se assentam as relações sociais atuais, a natureza tem sido subordinada ao mercado. Em nome disto, se desenvolve não só uma lógica pautada pela competitividade e pelo consumo desenfreado e destruidor, como também se impõe uma condição de vida a uma extensa camada da sociedade que, excluída dos bens materiais e culturais produzidos pela modernidade, reproduz também, embora em escala muito inferior, as práticas dos grupos dominantes hegemônicos. Esta reprodução revela-se por meio das práticas cotidianas dos grupos e comunidades mais desprovidos economicamente que, em busca da sobrevivência, buscam na natureza a solução imediata de seus problemas.

Foster (2005, p. 32) ao analisar a relação entre os seres humanos e a natureza evidencia que diferente de nossa espécie “[...] os animais [...] se relacionam com o mundo natural de um modo co-evolucionário, alterando o seu ambiente e ao mesmo tempo sendo afetados por ele.” Porém, ao contrário dos demais animais, os homens buscam incessantemente impor ao mundo natural o que Foster (2005) chama de “selo”, que em nosso entendimento significa dizer que as transformações realizadas na natureza, para além de suprimento das necessidades humanas, transformam-se em instrumento de acumulação do capital no atual momento histórico. Nessa perspectiva, é que Engels nos alertou no século passado que:

Nós não devemos nos vangloriar demais das nossas vitórias humanas sobre a natureza. Para cada uma destas vitórias, a natureza se vinga de nós. É verdade que cada vitória nos dá em primeira instância, os resultados esperados, mas em segunda e terceira instâncias ela tem efeitos diferentes, inesperados, que muito freqüentemente anulam o primeiro. As pessoas que, na Mesopotâmia, Grécia, Ásia Menor e alhures destruíram as florestas para obter terra cultivável, nunca imaginaram que eliminando junto com as florestas os centros de coleta e as reservas de umidade lançaram as bases para o atual estado desolador desses países [...] os fatos nos lembram todo instante que nós não reinamos sobre a natureza [...] mas que nós lhe pertencemos com nossa carne, nosso sangue, nosso cérebro, que nós estamos em seu seio [...]. (ENGELS, 1968, apud LÖWY, 2005, p. 180-181).

É certo que as afirmações de Engels não se referem ao estágio de desenvolvimento atual da sociedade, mas a desastres ecológicos vivenciados por civilizações antigas. Entretanto, elas explicitam uma preocupação ecológica deste teórico, que, ao analisar as conseqüências de formas de desenvolvimento sobre a base natural que em determinadas circunstâncias produzem desgastes ambientais profundos, nos alerta quanto à dependência dos seres humanos em relação aos demais elementos da natureza.

Essa problemática também foi estudada por Alvater (2006, p. 349) que, ao analisar o processo de apropriação da natureza pelo modo de produção capitalista, sustenta que “Hay varios efectos indirectos sobre la naturaleza de la producción capitalista de valores dado que la acumulación capitalista es un proceso impulsado por procesos de crisis.” Em seus estudos, o autor busca explicar como as relações sociais entre o homem e a natureza devem ser analisadas para que se tenha uma compreensão dos problemas ambientais da atualidade. Nesse sentido, nos faz entender que a dinâmica capitalista impulsionada pelo processo de produção, acumulação, circulação e consumo de mercadorias, gera crises cíclicas que afetam as relações sociais, impondo ao capital buscar na própria crise as alternativas para solucioná-la. Identificamos que se trata de uma problemática que, de fato, representa os efeitos da exaustão de uma relação social estabelecida em que a natureza é transformada em mercadoria, o que significa a satisfação dos interesses do mercado capitalista e não a satisfação das necessidades humanas, posto que segundo Alvater (2006, p. 346) “[...] las necesidades humanas son sólo relevantes si aparecen como demanda monetária en el mercado.”

A intensificação das preocupações para com o aprofundamento dos problemas ambientais e a busca de alternativas para a sua superação, desenvolveu-se em meio à crise de recessão iniciada nos anos de 1970, que interpretamos como uma das crises cíclicas do capital conforme abordamos anteriormente. O mundo capitalista passou a adotar o ajuste estrutural objetivando a redução do *déficit* fiscal e do gasto público, reformulando as políticas econômicas e sociais, principalmente no campo da educação onde foi implementado um conjunto de reformas, pautadas pelos postulados neoliberais que tem na concepção do Estado Mínimo um de seus principais pilares.

A partir deste contexto, desenvolvemos nossas reflexões acerca do processo de institucionalização da educação ambiental, focalizando as diretrizes políticas da gestão definidas no plano internacional, sob as hostes da Organização das Nações Unidas (ONU), quando a partir da Conferência de Estocolmo realizada em 1972, desencadearam-se uma série de eventos internacionais, cujos debates estiveram centralizados no meio ambiente e na necessidade de definição de políticas públicas de educação ambiental. A partir de então, os

organismos multilaterais de cooperação passaram a definir diretrizes para a política e gestão da educação ambiental que paulatinamente foram sendo incorporados pelos países no processo de formulação de suas políticas específicas de educação ambiental.

No Brasil, as primeiras iniciativas aconteceram nos anos de 1980, com a aprovação da Política Nacional do Meio Ambiente através da Lei n. 6.938, de 31 de agosto de 1981 e na década de 1990, com a Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999 que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental. A partir de então, este campo começa a dar passos mais significativos em direção ao seu fortalecimento, recebendo maior atenção por parte do Estado, não somente na consolidação de instrumentos legais para a sua execução, mas também, na abertura de possibilidades para implementação de uma política de gestão e financiamento.

Essas definições aconteceram paralelamente às reformas educacionais que se deram no âmbito das iniciativas de reestruturação do Estado, tendo como orientação ideológica os pressupostos teóricos neoliberais. Em função disto e como uma decorrência da conjuntura internacional, a política de descentralização administrativa, financeira e pedagógica proposta para a educação, foi também incorporada à Política Nacional de Educação Ambiental, enfatizando a participação social e o estabelecimento de parcerias como as estratégias fundamentais para viabilização da gestão descentralizada.

O cenário nacional influenciou os Estados e os Municípios a definirem em âmbito local, programas e projetos objetivando a implantação e implementação da educação ambiental. Isto vem se dando a partir do suporte do Órgão Gestor da Política Nacional do Meio ambiente composto pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA), que ao longo dos últimos dez anos têm desenvolvido importantes iniciativas na busca de consolidar a educação ambiental no país. Este processo conta também com a forte presença de diversos segmentos sociais organizados que têm exercido um papel muito importante, não só no sentido de denúncia e contestação do processo de destruição da natureza, mas também no desenvolvimento de iniciativas de proteção ao meio ambiente, principalmente através das Organizações Não Governamentais (ONGs).

## 1.2 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O nosso interesse pelo estudo das políticas públicas de educação ambiental se insere no contexto das nossas preocupações em torno da política educacional mais geral,

notadamente àquelas formuladas a partir dos anos de 1990, quando em função da conjuntura nacional e internacional, várias reformas foram implementadas na educação brasileira.

É também neste mesmo período que a educação ambiental, em função das pressões exercidas pelos ambientalistas e pelos acordos internacionais produzidos nos diversos eventos da área, como resposta à crise ambiental, começa a ter reconhecimento no cenário brasileiro, principalmente com a promulgação da Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999, instituindo a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).

O desejo pelo estudo desta temática, surgiu quando estivemos à frente da Coordenação do Projeto Elizabeth Teixeira- Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Reforma Agrária no período de 1998 a 2001. Neste projeto trabalhamos com alfabetização de jovens e adultos em áreas de reforma agrária, através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA).

Quando a nossa equipe pedagógica elaborou a proposta pedagógica do projeto decidiu incluir o meio ambiente como um dos temas a serem trabalhados. A discussão do meio ambiente em pleno sertão nordestino, em comunidades que, em grande parte não dispunham sequer de água potável para o consumo básico, foi um dos maiores desafios enfrentados pela nossa equipe.

Durante o processo fomos descobrindo que as nossas discussões eram interessantes, motivavam os alunos, mobilizavam a comunidade para algumas campanhas do tipo “plante um árvore”, mas as nossas “lições” não eram muito válidas para um povo que precisava caçar para se alimentar; desmatar para sobreviver (muitas famílias sobreviviam do carvão, feito a partir da lenha , cuja extração era feita de forma irregular).

Aos poucos fomos compreendendo que a nossa leitura de mundo acerca da problemática ambiental e que discutíamos com os nossos alunos e alunas era reconhecida pelas comunidades como importantes, porém improdutiva do ponto de vista da vida prática, pois aquela população não tinha como viver de outra forma, a não ser extraindo da natureza os recursos necessários à sua sobrevivência. Compreender isso foi fundamental para continuarmos desenvolvendo o nosso trabalho, discutindo esta e tantas outras temáticas, porém com muita clareza de que a educação não resolve todos os problemas, principalmente aqueles gerados a partir das relações sociais historicamente construídas. A partir de então, passamos a nos dedicar ao estudo da temática, especificamente no que diz respeito às diretrizes que estão sendo formuladas para a política e a gestão.

Nesse processo, identificamos o trabalho desenvolvido pela Gerência Executiva de Gestão Ambiental (GGA) e pelo Setor de Educação Ambiental da Gerência Executiva de

Educação e do Desporto (GEED) do Município de Mossoró-RN, na implementação do Programa Municipal de Educação Ambiental (PMEA).

O processo de implementação do PMEa de Mossoró, foi iniciado com sua elaboração em 2005, porém precedido de uma série de iniciativas que refletem no plano local, o movimento institucional desenvolvido pelo Ministério do Meio ambiente e pelo Ministério da Educação no contexto nacional, para afirmar a educação ambiental.

Em consonância com as diretrizes internacionais para a educação ambiental, definidas desde a Conferência de Tbilisi, realizada em 1977 (BRASIL, 1997a) e aprofundadas em eventos da área ocorridos posteriormente, o Programa Municipal de Educação Ambiental do Município de Mossoró, incorpora as principais diretrizes que compõem o conjunto de proposições para a gestão da educação ambiental. Em sua maioria estas diretrizes apontam para necessidade de estabelecimento de parcerias com a sociedade de modo que a participação se constitua em um importante suporte para a efetivação da educação ambiental formal e não-formal.

Para possibilitar a efetivação destas diretrizes o município de Mossoró instituiu os Núcleos de Educação Ambiental (NEAs), através dos quais vem sendo executado o Programa Municipal de Educação Ambiental (PMEA) que nesta pesquisa constitui-se o nosso objeto de estudo.

A pesquisa foi desenvolvida, buscando respostas para questões inquietantes, quais sejam:

- a) Quais as características das diretrizes políticas delineadas pelos organismos internacionais e como estas influenciaram na política do Ministério da Educação e Ministério de Meio Ambiente, enquanto órgãos gestores da Política Nacional de Educação Ambiental?
- b) Como as diretrizes do Programa Municipal de Educação Ambiental de Mossoró se articulam com as proposições nacionais de educação ambiental?
- c) Como se dá o processo de articulação e participação da comunidade e das escolas na implementação do Programa Municipal de Educação Ambiental de Mossoró?

A definição das políticas públicas de educação ambiental que começaram a ser formuladas nos anos de 1970, ganhando contornos bem mais definidos a partir dos anos de 1990, constitui-se em um grande desafio para a pesquisa. Primeiro, porque a discussão das políticas públicas de educação ambiental, se insere no cotidiano do debate acerca dos determinantes políticos, sociais e econômicos que historicamente definem a educação e emolduram a política e a gestão. Em segundo lugar, a pesquisa nos contagia porque em sendo uma temática relativamente nova do ponto de vista da implantação e implementação de

políticas públicas de educação ambiental e de formulações teóricas, nos coloca a possibilidade de apresentar reflexões no sentido de contribuir com a ampliação deste debate.

### 1.3 OBJETIVOS DO ESTUDO

Tomando como referência as políticas públicas de educação ambiental desenvolvidas pelos governos em suas diferentes esferas, nos propomos a analisar a gestão do Programa Municipal de Educação Ambiental do Município de Mossoró. Nesse sentido buscaremos identificar a articulação entre a gestão da educação ambiental desenvolvida no Município citado e as diretrizes da Política Nacional de Educação Ambiental. Verificaremos também como se dá o processo de articulação e participação da comunidade e das escolas na implementação do Programa Municipal de Educação Ambiental de Mossoró.

### 1.4 CAMINHOS METODOLÓGICOS E PROCEDIMENTOS TÉCNICOS

Para o desenvolvimento desta pesquisa nos apoiamos nos fundamentos teórico-metodológicos do método histórico dialético, por compreendermos que a partir dele é possível uma reflexão contextualizada e consistente do discurso e das práticas ambientais.

A opção por este referencial teórico pauta-se por compreendermos que a partir dele é possível situar historicamente os fenômenos, uma vez que a ciência da História nos permite analisá-los radicalmente, ou seja, explicá-los na sua essência, até a raiz.

É importante tornar claro que enquanto pesquisadora, nos inserimos em um campo teórico que se desenvolve a partir do pensamento crítico e que percebe a educação ambiental “[...] como uma proposta voltada para um processo educativo desvelador e desconstrutor dos paradigmas da sociedade moderna [...]” (LOUREIRO, 2006b, p. 26).

A partir desta perspectiva é que nos apoiamos na dialética, posto que compreendemos a realidade como algo que não está dado, mas como algo que pressupõe um mergulho em suas contradições buscando captar a sua essência. Assim, é que buscamos imprimir ao nosso trabalho uma postura crítica buscando compreender os fatos em sua totalidade e em suas determinações.

O estudo do Programa Municipal de Educação Ambiental de Mossoró foi desenvolvido a partir de uma compreensão de que este representa uma proposta de política

pública, aqui entendida como o Estado em ação. No entanto, não estamos falando de um Estado qualquer, mas um Estado delimitado historicamente com contornos e projeto específico. Nesta perspectiva nos apoiamos na compreensão de Höfling (2001), que ao tratar da relação entre Estado e políticas sociais públicas afirma:

As políticas sociais- e a educação- se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social. Portanto, assumem ‘feições’ diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado. É impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo. (HÖFLING, 2001, p. 02).

Na visão explicitada por Höfling (2001), as políticas públicas devem ser vistas como um conjunto de ações do governo e do Estado direcionadas para a obtenção de resultados específicos, sem, no entanto perdermos de vista o aspecto conflituoso marcado pelos interesses diferenciados nos processos decisórios, assim como os limites que cercam tais decisões. A partir da perspectiva materialista, o Estado é um instrumento de classe e não uma representação da “coletividade social” (CARNOY, 1988), uma vez que:

As relações jurídicas assim como as formas do Estado não podem ser tomadas por si mesmas, nem do chamado desenvolvimento geral da mente humana, mas têm suas raízes nas condições materiais de vida. [...] Na produção social de sua vida, os homens entram em relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A soma total dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política. (MARX; ENGELS 1983, apud CARNOY, 1988, p.67).

Portanto, as políticas públicas formuladas no âmbito do Estado são produtos históricos que refletem concepções divergentes de mundo, materializadas através de leis, programas, projetos ou outras formas de sistematização de propostas para sociedade, forjadas no embate cotidiano dos espaços de decisão.

A educação ambiental apresenta-se como um exemplo típico desta realidade. Como uma temática da atualidade, tem sido considerada e defendida em todos os segmentos sociais a partir de concepções divergentes. Enquanto política pública foi se constituindo como forte expressão desse conjunto de diferenças entre a educação reivindicada pelos movimentos

ambientalistas de contestação a ordem econômica em vigor e a educação defendida pelos setores conservadores que hegemonizam o poder no âmbito do Estado e da sociedade.

A partir do referencial teórico-metodológico que nos norteou nesta pesquisa, adotamos como pressuposto o fato de que a educação não é uma dimensão estanque, separada da vida social e, portanto, não pode ser compreendida fora do contexto em que surge e no qual se desenvolve. Ou seja, nos movimentos contraditórios que emergem das lutas entre as classes sociais, uma vez que

[...] não faz o menor sentido discutir abstratamente sobre educação, pois esta é uma dimensão da vida dos homens que se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações dos modos de produzir a existência dos homens. (LOMBARDI, 2005, p. 4).

No campo da educação ambiental, identificamos uma heterogeneidade de conceitos e de práticas. De um lado, situam-se as concepções consideradas conservadoras ou comportamentalistas que enfatizam a busca de soluções para a crise ambiental através da mudança de comportamento moral e ético proporcionado pela educação e pelo uso de tecnologias adequadas. Esse caráter atribuído à educação ambiental estabelece uma cisão entre a política e a vida real negando, portanto, as diversas determinações sobre os problemas ambientais da atualidade gerados pela crise proporcionada pelo modelo de desenvolvimento.

Numa outra vertente teórica, situam-se as concepções de educação ambiental de véis emancipatório, crítico ou transformador. Essas concepções compreendem a problemática ambiental a partir de sua contextualização social e histórica. Trata-se de um bloco de concepções que entre outras inspirações teóricas, apóiam-se na pedagogia freiriana, na pedagogia histórico-crítica e na dialética marxista.

As correntes de pensamento situadas nesse bloco pautam-se por evidenciarem a necessidade de uma educação ambiental que seja capaz de explicitar os conflitos ambientais, situando-os na teia dos conflitos sociais típicos da sociedade de classes, inerentes ao modo de produção capitalista. Postulam “[...] uma nova ética nas relações sociedade-natureza pautada e construída em processos coletivos de transformação social, enquanto condição básica para se estabelecer patamares societários que requalifiquem nossa inserção na natureza.” (LOUREIRO, 2004b, p. 39).

Trata-se de uma educação ambiental que ao buscar desvendar o processo de privatização dos bens naturais e culturais, postula a democratização no acesso a esses bens,

através da ação coletiva em busca da transformação social. Dessa forma, nos apoiamos em Loureiro (2004b, p. 40) quando afirma que:

Nos educamos na atividade humana coletiva com sujeitos localizados temporal e espacialmente. Ter clareza disso é o que nos leva a atuar em Educação Ambiental, evitando o discurso genérico de que todos nós somos responsáveis e vítimas do processo de degradação ecossistêmica. Educar é agir conscientemente em processos sociais que se constituem conflitivamente por atores sociais que possuem projetos distintos de sociedade, que se apropriam material e simbolicamente da natureza de modo desigual.

Por esse entendimento, a análise das políticas de educação ambiental com ênfase na gestão exigiu uma imersão nesta diversidade conceitual e a compreensão de que direcionamentos teóricos estão presentes nas formulações das diretrizes políticas. Do mesmo modo, buscamos identificar as diretrizes que orientaram as reformas educacionais implementadas em nosso país, notadamente a partir dos anos de 1990, e seus impactos na política de educação ambiental. Esta análise tem como eixo de reflexão, as articulações destas reformas com o contexto no qual surgem e com o projeto de reforma do Estado, como resposta à crise do capitalismo na qual se insere a crise ambiental.

Embora procuremos fugir da visão tradicional que estabelece dicotomias entre os aspectos quantitativos e qualitativos na pesquisa, necessário se faz afirmarmos que nosso trabalho orientou-se por uma forte ênfase na abordagem qualitativa. No percurso da investigação que resultou neste estudo, nos apoiamos em Bogdan e Biklen (1994, p. 49), para os quais “[...] a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.”

Com esse olhar cuidadoso, procuramos desenvolver a pesquisa de modo a que num primeiro momento pudéssemos proceder a uma análise documental, centrada em documentos (resoluções, leis, programas, projetos) que no âmbito internacional refletem o acúmulo de formulações acerca das diretrizes norteadoras das políticas públicas de educação ambiental e que no Brasil foram absorvidas pela Política Nacional de Educação Ambiental. Nos apoiamos no estudo dos referenciais teóricos críticos que compreendem a educação ambiental a partir da emancipação humana, assim como das pesquisas que discutem a política educacional brasileira, principalmente a partir das reformas implementadas nos anos de 1990, em função da reforma do Estado, sob a égide das políticas neoliberais.

Nesta análise desenvolvemos uma revisão bibliográfica centrada nas formulações de Acanda (2005); Anderson (1995); Frigotto (2005) e Ianni (1998) para analisarmos os elementos fundantes do neoliberalismo e os impactos por ele produzidos nas políticas sociais, especialmente a educação. Interessou-nos especialmente, identificar os reflexos produzidos diretamente sobre as concepções de educação ambiental, definidas pela ONU a partir dos anos de 1970.

Outros pesquisadores como Layrargues (2003); Lima (2004) e Loureiro (2004, 2005) nos forneceram os elementos teóricos essenciais a análise da educação ambiental, assim como Cabral Neto (2000); França (2004, 2005) e Vieira (2006) foram fundamentais para a discussão da política educacional brasileira especialmente no que diz respeito as diretrizes para a gestão formuladas pelo menos nas últimas décadas. Demo (1986); Gohn (2005) e Pateman (1992) fundamentaram nossa análise acerca da participação como estratégia de gestão das políticas públicas.

A nossa pesquisa foi realizada na cidade de Mossoró-RN, enquanto espaço de investigação empírica, buscando as vinculações da experiência de educação ambiental desenvolvida no Município com as diretrizes das políticas neste campo no cenário internacional e nacional no bojo das políticas educacionais.

Para coletar e organizar as informações referentes ao Programa Municipal de Educação Ambiental, nos valem da entrevista semi-estruturada, por considerarmos um importante instrumento de investigação que permite “[...] recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Os sujeitos entrevistados foram escolhidos a partir da função que assumem no âmbito da gestão do programa, de modo que pudéssemos visualizar a percepção de representantes do Governo Municipal através da Gerência Executiva de Educação e do Desporto e da Gerência Municipal de Gestão Ambiental; dos coordenadores de Núcleos de Educação Ambiental e de professores da rede municipal de ensino fundamental. Ao todo foram entrevistadas 11 pessoas divididas em dois grupos: o grupo gestor e o grupo educador. No grupo gestor, entrevistamos dois membros do governo municipal, responsáveis diretos pela gestão do Programa, nominados de G1 (Gestor 01) e G2 (Gestor 02); No grupo educador entrevistamos 05 coordenadores dos Núcleos de Educação Ambiental, e 04 professores que atuam nas escolas sede dos referidos Núcleos. Assim neste grupo, os educadores entrevistados

foram nominados como E1; E2, E3 e assim sucessivamente, até E9. Todas as entrevistas foram realizadas no período de 08 a 20 de julho de 2007.

Nas entrevistas buscamos informações sobre a concepção de educação ambiental presente no programa; a elaboração do PMEIA, com ênfase para identificação da participação ou não dos segmentos escolares e da comunidade neste processo; O modo como tem se efetivado o processo de gestão do programa na interface entre gestão municipal, escola e comunidade.

A nossa análise leva em conta o fato de que se trata de um estudo realizado a partir de uma experiência recente para o Município de Mossoró/RN, no que diz respeito à implementação de um Programa Municipal de Educação Ambiental. Este dado é importante em nossa análise, embora a experiência com a própria educação ambiental na rede municipal de ensino já fosse algo mais vivenciado, conforme consta nos depoimentos dos gestores e dos educadores.

Em se tratando de uma gestão que ainda não está consolidada, caracteriza-se como um processo em construção e, portanto consideramos que muitos dos aspectos analisados estão impactados pela pouca maturidade do Programa em sua fase de execução. Obviamente que este fato não será determinante em nossas conclusões, porém será cuidadosamente considerado.

## 1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO

No primeiro capítulo, apresentamos os resultados da análise documental, na qual priorizamos o estudo dos documentos aprovados no âmbito dos diversos eventos internacionais realizados pela Organização das Nações Unidas (ONU). Esses eventos contaram com a sustentação política de diversos organismos multilaterais de cooperação tais como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e Banco Mundial (BIRD).

Analizamos que estes eventos não só discutiram o meio ambiente e o desenvolvimento, mas principalmente definiram diretrizes políticas que apontam a educação ambiental como uma das alternativas de superação da crise ambiental. Nessa fase da pesquisa buscamos identificar reflexivamente como as diretrizes formuladas para a educação ambiental, coadunam-se com o processo de reforma do Estado, como resposta a crise do modelo de desenvolvimento iniciada nos anos de 1960 e aprofundada nas décadas de 1980 e

1990. Nessa análise, consideramos principalmente, as deliberações da Conferência de Estocolmo realizada em 1972 (DIAS, 2004); Conferência de Tbilisi em 1977 (BRASIL, 1997a) e a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, em 1992 (BRASIL, 1992b).

O segundo capítulo relata a análise sobre o processo de institucionalização da política de educação ambiental no Brasil, no contexto da reforma do Estado aprofundada na década de 1990. De forma específica, apresentamos uma discussão acerca das diretrizes de gestão da educação ambiental, principalmente aquelas relativas à participação e ao estabelecimento de parcerias, incorporadas pela Lei n. 9.795/99 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental e o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA).

No terceiro capítulo analisamos a gestão do Programa Municipal de Educação Ambiental de Mossoró/RN. Utilizamos como objeto desta análise, a proposta do Programa Municipal de Educação Ambiental e a percepção de gestores e educadores envolvidos na gestão do referido Programa. A partir da entrevista semi-estruturada, identificamos as diretrizes e estratégias utilizadas pelo Município de Mossoró para implementar a educação ambiental na rede municipal de ensino e na comunidade local. Além disto, discutimos os principais elementos que dificultam uma gestão democrática e participativa, a partir da compreensão histórica do modo como se dão as relações políticas no citado Município.

Compreendemos que nosso trabalho adquire relevância à medida que possibilita uma reflexão crítica acerca das diretrizes norteadoras das políticas de educação ambiental no Brasil, assim como discute os elementos que determinam o modo como se efetiva a participação em programas localizados, a partir da experiência específica do Município de Mossoró. É com esta percepção que esperamos colocar a disposição dos educadores e educadoras ambientais um instrumento de reflexão de suas práticas na perspectiva do diálogo acerca da temática abordada. Nosso trabalho não se apresenta como uma verdade absoluta, mas como uma contribuição que se insere em um campo de conhecimento relativamente novo no Brasil e, portanto, em processo de construção.

## 2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA: A GESTÃO NO CONTEXTO NEOLIBERAL

Neste capítulo, apresentamos uma análise acerca das diretrizes para a gestão da educação ambiental formuladas no âmbito dos principais eventos internacionais da área, realizados a partir do ano de 1970, tendo como principais órgãos de articulação, a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Nesse contexto, refletimos como os ajustes neoliberais responsáveis pela reforma do Estado, redirecionaram a ação deste sobre as políticas sociais de modo geral e impactaram na definição das diretrizes políticas para a educação ambiental, que foram gestadas a partir do período citado. Isto se deu no contexto de aprofundamento da crise ambiental e de reação dos movimentos ambientalistas em contestação ao processo de degradação do meio ambiente, fatos que em nosso entendimento, compõem o mosaico da conjuntura, a partir da qual se inicia internacionalmente um processo rumo à construção de políticas públicas para a educação ambiental.

Esse movimento, não se instituiu de forma homogênea, tampouco se conduziu a partir de uma suposta neutralidade política. Ao contrário, traz em si uma gama de concepções, visões de mundo e direcionamentos políticos que refletem o conflito de interesses antagônicos latentes na sociedade como um todo, refletindo, portanto, nos processos de definição das políticas públicas, inclusive as de educação ambiental.

O desenvolvimento das idéias dos postulados ideológicos neoliberais<sup>1</sup> produziu fortes impactos em praticamente todas as dimensões da vida no mundo contemporâneo. As idéias neoliberais começaram a ganhar terreno com a chegada da crise do modelo econômico do pós-guerra nos anos de 1970, quando o mundo capitalista foi atingido por uma profunda recessão (ANDERSON, 1995). As baixas taxas de crescimento, somadas às altas taxas de inflação, eram, segundo os neoliberais, as raízes da crise, cuja responsabilidade estava

---

<sup>1</sup> O neoliberalismo surgiu logo após a 2ª guerra mundial, inicialmente na Europa e na América do Norte. A partir das formulações de Friedman (1985) e Hayek (1987), os governos nacionais que passaram a se pautar por este ideário, promoveram um frontal ataque aos mecanismos de regulação do mercado por parte do Estado, posto que tal intervenção significava uma ameaça à liberdade econômica e política. Portanto, o mercado deveria ser não só auto-regulado, mas também regulador das relações sociais econômicas e políticas. O surgimento dos ideais neoliberais significou “[...] uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar” (ANDERSON, 1995, p. 19), vivenciado pelo mundo europeu. Com exceção do Chile, onde as reformas neoliberais foram implantadas já na década de 1970, o conservadorismo neoliberal chegou aos demais países da América Latina, somente a partir do final dos anos de 1980, intensificando-se nos anos de 1990.

atribuída ao poder excessivo dos sindicatos que, naquela década exerciam grande poder de organização, mobilização e pressão por melhores salários e por ampliação de programas sociais por parte do Estado. Para os neoliberais, esta conjuntura política afetava as bases de acumulação do capital, promovendo diminuição dos lucros e causando endividamento por parte dos Estados. A crise de recessão levou os governos do mundo capitalista a dotarem como prioridade das políticas governamentais, a recuperação econômica.

Frigotto (2005) compreende que a idéia central que orienta a ideologia neoliberal é a de que o setor público estatal é o principal responsável pela crise econômica estabelecida, pois a ele atribuem-se a ineficiência e o uso de privilégios. Por outro lado, o mercado e o setor privado são considerados sinônimos de eficácia, qualidade e equidade. É desta constatação que nasce a tese do Estado Mínimo que significou o seu redimensionamento na intervenção da vida econômica e social, despojando-se estrategicamente de suas funções tradicionais enquanto provedor de políticas sociais, passando a atuar também como indutor destas políticas. Tal postura apóia-se ideologicamente no argumento de fortalecimento da sociedade civil, vista como inerente portadora da defesa dos interesses dos cidadãos e cidadãs, como se esta fosse apenas a arena de diálogo e cooperação e não de conflitos e disputas de interesses que envolvem aspectos políticos e econômicos. Na compreensão de Acanda, (2005, p. 18), esta concepção “[...] foi utilizada como base teórica de projeção política do neoliberalismo.”

Os ajustes neoliberais pautaram-se por implementar políticas sociais a partir dos princípios da descentralização, focalização e flexibilização, gerando as condições para expansão da privatização. A lógica pauta-se pela implantação de um Estado Mínimo em relação a oferta dos serviços, possibilitando a expansão do mercado que neste cenário ocupou espaço privilegiado. Segundo Bianchetti (2001, p. 87), a partir da lógica neoliberal, mais do que nunca, o mercado passou a ser “[...] o eixo das relações sociais e, portanto, o motor da organização social”. Na análise de Pereira (1998, p. 37):

A direita neoliberal [...] entendeu que estas reformas orientadas para o mercado, que apoiou e ajudou a formular, trariam automaticamente o desenvolvimento de volta, desde que estivessem firmemente direcionadas para o objetivo do Estado mínimo e do pleno controle da economia pelo mercado. Em decorrência era necessário privatizar, liberalizar, desregular, flexibilizar os mercados de trabalho [...]. O Estado deve limitar-se a garantir a propriedade e os contratos, devendo, portanto, desvencilhar-se de todas as suas funções de intervenção no plano econômico e social.

No contexto deste debate, Ianni (1998), ao analisar os impactos do neoliberalismo sobre a gestão pública, afirma:

Trata-se de criar o 'Estado mínimo', que apenas estabelece e fiscaliza as regras do jogo econômico, mas não joga. Tudo isto baseado no suposto de que a gestão pública ou estatal de atividades direta ou indiretamente econômica é pouco eficaz ou simplesmente ineficaz. O que está em jogo é a busca de maior e crescente produtividade e lucratividade, tendo em conta mercados nacionais, regionais e mundiais. (IANNI, 1998, p. 28).

Para viabilizar a implantação do conjunto de reformas, os governos puderam contar com o protagonismo dos organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado. Organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), passam a ter o papel de tutoriar as reformas dos Estados nacionais, principalmente dos países do capitalismo periférico e semiperiférico. No plano jurídico-econômico, a Organização Mundial do Comércio (OMC), também exerceu um importante papel. “É interessante ter presente o papel da OMC, pois em 2000, numa de suas últimas reuniões, sinalizou para o capital que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional”. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 3).

No plano regional, várias instituições foram criadas como base de apoio e repercussão política para os organismos internacionais. Em termos de América Latina, podemos destacar, no plano econômico, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e, no plano educacional, a Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (OREALC).

O ajuste estrutural ao qual nos referimos se deu concomitante ao processo de aprofundamento da crise ambiental, e ao reconhecimento internacional da necessidade de adoção de iniciativas políticas de proteção ao meio ambiente. A demanda por educação ambiental trazia consigo a necessidade de organização da máquina pública para tal, promovendo ajustes nos sistemas de ensino através do ordenamento de planos, programas e projetos para garantir a viabilização de uma política de educação ambiental.

Esse fato se apresenta como um paradoxo para o receituário neoliberal uma vez que um dos aspectos centrais deste ajuste reside exatamente na redução drástica do setor estatal com o propósito de, a curto prazo reduzir o *déficit* fiscal e o gasto público. Isso foi claramente sistematizado por Pereira (1998), que ao explicitar os componentes da reforma do Estado nos

anos de 1990, cita que um destes foi “[...] delimitação das funções do Estado, reduzindo seu tamanho em termos principalmente de pessoal através de programas de privatização, terceirização e ‘publicização’.” (PEREIRA, 1998, p. 60). A partir desta diretriz o autor afirma a existência de várias atividades no âmbito do Estado que não lhe seriam exclusivas:

Incluem-se nesta categoria as escolas, as universidades, os centros de pesquisa científica e tecnológica, as creches. [...]. Se o seu financiamento em grandes proporções é uma atividade do Estado [...] sua execução definitivamente não o é. Pelo contrário, estas são atividades competitivas, que podem ser controladas não apenas através da administração pública gerencial, mas também e principalmente através do controle social e da constituição de quase-mercados. (PEREIRA, 1998, p. 60).

Verifica-se, portanto, que as iniciativas, implementadas sob a égide dos ideais neoliberais, foram negativas para as políticas educacionais com reflexos diretos sobre concepções e propostas de educação ambiental, formuladas a partir de então, no âmbito dos organismos internacionais e dos Estados Nação.

Esta avaliação é feita também por Loureiro (2006a) que ao analisar os impactos do neoliberalismo sobre as estruturas públicas de proteção ambiental, afirma que estas:

Foram completamente sucateadas institucionalmente e operacionalmente inviabilizadas em grande parte dos países que seguiram as orientações internacionais de diminuição da máquina pública [...] a privatização de instâncias do aparelho do Estado e o mercado sem regulação vêm gerando distorções graves nas políticas sociais e ambientais, acompanhadas de crises econômicas cada vez maiores. (LOUREIRO, 2006a, p.72-73).

Nesse contexto, observa-se, que o “desmonte” do aparelho estatal, simultaneamente, produz a necessidade de estabelecimento de novas formas de relações entre Estado e sociedade na gestão pública, através da valorização da participação social e das parcerias institucionais com o setor privado e com as Organizações Não Governamentais, conforme vem acontecendo.

Portanto, o ajuste estrutural que atacou de forma imediata, a gestão das políticas sociais e de modo específico a educação, ao mesmo tempo, influenciou o perfil da gestão das políticas de educação ambiental, desde os anos de 1970. Este direcionamento foi impulsionado pela ONU e outros organismos multilaterais como a UNESCO, Banco Mundial

e CEPAL, com reflexo direto nas políticas governamentais dos países que foram alvo das políticas neoliberais, principalmente na América Latina.

Lima (2005), ao discutir a concepção de sustentabilidade formulada a partir da lógica do capital, estabelece relações entre este conceito no campo da educação ambiental e os postulados neoliberais, nos seguintes termos:

[...] ocorreu em um inequívoco paralelismo com a consolidação do neoliberalismo em nível mundial, marcada pelo deslocamento do poder do Estado e da sociedade civil para a órbita do mercado. Esse processo [...] hegemônico pelas forças do mercado, foi redirecionado e capitalizado no sentido de uma **sustentabilidade conservadora**, que busca se legitimar como uma proposta moderna e eficiente [...]. (LIMA, 2005, p. 122, grifos do autor).

A reestruturação do Estado ancora-se no princípio de transferência de parte das responsabilidades para a sociedade, sob o argumento da bandeira da democratização historicamente defendida pelos movimentos sociais. Este direcionamento é explicitado por Pereira (1998, p. 90), ao afirmar que:

A reforma do estado dos anos 90 é uma reforma que pressupõe cidadãos e para eles está voltada. [...] Por isso ela exige a participação ativa dos cidadãos; por isso o novo Estado que está surgindo não será indiferente ou superior à sociedade, pelo contrário, estará institucionalizando mecanismos que permitam uma participação cada vez maior dos cidadãos, uma democracia cada vez mais direta.

A ênfase no individualismo é outro importante sustentáculo teórico do neoliberalismo, cuja compreensão é fundamental a análise das políticas de educação ambiental em curso. O ideário neoliberal atribui aos indivíduos a responsabilidade de constituírem um tipo de relação com os outros e com o ambiente de modo que resulte em atitudes que se revertam em condições que favorecem ao desenvolvimento econômico.

Segundo esta concepção, o indivíduo:

É o resultado da sorte que determina nossos genes e através deles afeta a nossa capacidade física e mental. A sorte estabelece o tipo de família e o meio cultural em que nascemos e, como resultado, nossas oportunidades de desenvolver a capacidade física e mental. [...] a isso agrega-se a ação voluntária de cada um e a relação com os demais indivíduos. (FRIEDMAN, 1980 apud BIANCHETTI, 2001, p. 72).

Identificamos nesta formulação, as bases para a construção de uma concepção de educação com ênfase para o desenvolvimento de capacidades cognitivas que possibilitem a mudança de comportamentos individuais. A transferência desta teorização para o campo da educação ambiental nos permite afirmar que de acordo com os postulados, neoliberais, será pelas oportunidades educacionais oferecidas aos indivíduos e pelo aproveitamento destas por eles que serão efetivadas mudanças substanciais nas condutas, resultando portando, em nova forma de relação entre sociedade e natureza.

Embora a apropriação de conhecimentos seja importante em qualquer processo que busque alterações na vida social, entendemos que por si só não é suficiente para tal. Principalmente se estes conhecimentos não são construídos a partir de uma radicalidade teórica, possibilitando a identificação dos problemas a partir de suas raízes. Desse modo, no seio da sociedade capitalista, em função dos contornos inerentes a este modelo social, não se vislumbra a produção efetiva das condições necessárias para a superação de qualquer problemática apenas através da educação. Para corroborar com esta nossa assertiva nos apoiamos em Mészáros (2005) quando ao discutir a papel da educação nos limites do capitalismo nos afirma que:

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas e interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de **reforma sistêmica** na própria estrutura do sistema do capital é uma **contradição em termos**. É por isso que é necessário **romper com a lógica do capital** se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MÉSZÁROS, 2005, p.27, grifos do autor).

A formulação de Mészáros com a qual comungamos, significa um contraponto ao direcionamento político que orientaram o movimento internacional articulado inicialmente pela ONU e pela UNESCO, em relação à educação ambiental, dado o caráter destas instituições de comprometimento com os interesses do capital.

No conjunto de organismos internacionais que protagonizaram as reformas neoliberais, cabe destacar a forte presença do Banco Mundial que neste contexto, passou a impor exigências para a realização de investimentos em diversos países, inclusive no Brasil. As exigências formuladas deixavam clara a necessidade de que os países dessem provas concretas de que havia uma preocupação interna com o meio ambiente. Nesse sentido,

Fonseca (1998) ao analisar a influência do Banco Mundial nos países do terceiro mundo, principalmente quando este, a partir dos anos de 1970, amplia seu raio de ação, antes limitado a projetos de infra-estrutura, para investir também em projetos sociais afirma que tal direcionamento se deu em função de que:

No debate sobre o progresso, a questão do crescimento demográfico passou a ser cada vez mais presente. Além do agravamento da situação de pobreza, afirmava-se que a demanda crescente por benefícios de industrialização induziria à interferência contínua sobre a natureza, cujos efeitos seriam irreversíveis para a biosfera. Se na visão tradicional, a interferência significa a chave para o progresso, passou a ser vista como uma ameaça à qualidade de vida das nações desenvolvidas, devido ao risco de esgotamento ambiental. A partir daí a noção linear de progresso deu lugar à de sustentabilidade, que pressupunha maior parcimônia na utilização dos recursos naturais e a necessidade de delimitar o crescimento das diferentes nações. (FONSECA, 1998, p. 4).

Evidencia-se, portanto, que a posição do Banco Mundial em relação a necessidade de adoção de medidas que preservassem o meio ambiente dava-se em função dos interesses econômicos em vigor. Esta posição é fruto da compreensão de que a ausência de medidas preservacionistas do meio ambiente e de modo especial dos recursos naturais poderia colocar em cheque o processo de desenvolvimento dos países mais avançados, uma vez que grande parte da riqueza destas nações está exatamente no processo de exploração da natureza. Não se tratava, portanto, de uma preocupação com o meio ambiente em si e com a qualidade de vida de todos que a ele se integram. Nossa afirmação apóia-se na compreensão de Soares, (2003) que ao discutir a política do Banco Mundial enfatiza o quanto ao longo dos seus cinquenta anos de existência este tem financiado um modelo de desenvolvimento que aprofundou a pobreza mundial, concentrou renda e destruiu o meio ambiente. Afirma a autora que:

Também no Brasil o Banco Mundial vem exercendo profunda influência no processo de desenvolvimento. Durante o período de expansão da economia, que perdurou até o final dos anos 70, o Banco Mundial promoveu a 'modernização' do campo e financiou um conjunto de grandes projetos industriais e de infra-estrutura no país, que contribuíram para o fortalecimento de um modelo de desenvolvimento concentrador de renda e danoso ao meio ambiente. (SOARES, 2003, p. 17).

Os estudos que procuram abordar a intervenção do Banco Mundial nos países em desenvolvimento (CORAGGIO, 2003; CRUZ, 2003; FONSECA, 1998 e SOARES, 2003),

nos fazem concluir que as suas determinações em relação a educação ambiental não são proposições isoladas, mas compõem um corpo de diretrizes impostas através de condicionantes de ordem financeira que objetivam adaptar a educação aos interesses do capital. Para Cruz (2003), as proposições do Banco Mundial para a educação, resgatam os enfoques economicistas da Teoria do Capital Humano, pois realça a relação entre educação e desenvolvimento econômico, negando “[...] os fatores estruturais que determinam as diferenças de classe e enfatizando o valor do desempenho individual como determinante da condição de cada um na sociedade.” (CRUZ, 2003, p. 66). No campo da educação este ideário tem se transformado na concepção de que é possível superar os graves problemas que tem afetado toda a humanidade, através de processos educativos, enfatizando-se as mudanças individuais e comportamentais.

Nesse conjunto de iniciativas, identifica-se claramente um direcionamento para a responsabilização coletiva da sociedade, atribuindo aos indivíduos a responsabilidade direta pelo processo de degradação ambiental. Isto implica, na visão dos organismos internacionais, na necessidade de estabelecimento de parcerias tendo em vista a implementação de um amplo processo educativo capaz de promover mudanças comportamentais e assim estabelecer novas formas de relação entre a sociedade e a natureza, promovendo desta forma, o desenvolvimento sustentável.

A disseminação desta compreensão que a rigor representa os interesses do capital, tem sido absorvida por muitos setores da sociedade que, movidos pela boa vontade, não conseguem compreender a dimensão ideológica destas proposições. Isto impede que estes setores ao buscarem colaborar com a superação da crise ambiental percebam as contradições existentes entre os interesses do capital e a preservação ambiental.

Essa conjunção de fatores produziu as condições objetivas para que fosse iniciado um processo de definição de políticas de educação ambiental. A partir de então se desencadeou uma série de eventos internacionais. Desses encontros foram produzidos vários documentos que, além de expressarem uma avaliação dos governos e dos organismos internacionais acerca dos problemas ambientais, resultaram também em recomendações e diretrizes políticas orientadoras do processo de implementação da educação ambiental no contexto internacional.

## 2.1 A POLÍTICA E A GESTÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR DAS DIRETRIZES DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU) - 1970 A 1990.

A crise do modelo econômico do pós-guerra, no início dos anos de 1970, provocando uma longa recessão no mundo capitalista, se deu concomitante a emergência no cenário internacional de uma série de preocupações em relação ao meio ambiente, oriundas de diferentes segmentos sociais e por motivações nem sempre convergentes. Nesse contexto, realizou-se a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, precisamente em 1972, em Estocolmo, considerada por Díaz (2002) como o primeiro pronunciamento solene sobre a necessidade de Educação Ambiental.

Nessa conferência discutiu-se a necessidade de uma educação que pudesse ser potencializadora em busca da superação da crise ambiental no mundo, tornando-se, portanto, um marco histórico e político internacional para o surgimento de uma política de gerenciamento do ambiente vinculado ao desenvolvimento. A partir de Estocolmo, quando a ênfase das discussões concentrou-se principalmente na necessidade de instrumentos para tratar dos problemas ambientais é que a educação ambiental passou a receber maior atenção dos Governos.

Apesar da sua importância no sentido de dar maior visibilidade aos problemas ambientais, identifica-se na Conferência de Estocolmo uma visão reducionista e conservadora em relação aos problemas ambientais. A Declaração da ONU sobre o Meio Ambiente Humano é bastante incisiva ao considerar que “as deficiências do meio ambiente” são decorrentes de dois fatores. O primeiro se refere às condições de subdesenvolvimento de muitas nações, responsabilizando a pobreza pela destruição da natureza obscurecendo que os chamados países do primeiro mundo têm historicamente sido em grande medida, os maiores responsáveis pelos danos causados ao meio ambiente. Os dados estatísticos demonstram que o modelo de desenvolvimento, conciliado ao alto padrão de consumo desses países, tem resultado em sérios desgastes naturais e produzido grande parte do lixo e demais impactos em nosso planeta. Em 2003, dados do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), revelaram que os Estados Unidos, por exemplo, com menos de 5% da população mundial “[...] consomem 26% do petróleo, 25% do carvão mineral e 27% do gás natural mundial.” (GUIMARÃES, 2006, p. 27).

O segundo fator ao qual a Declaração de Estocolmo refere-se como a causa dos problemas ambientais são os desastres naturais: secas, enchentes, erosão, etc. Os fatores de

desgaste ambiental reconhecidos pela ONU, de fato obscurecem o que, pela ótica que nos orienta neste trabalho, é o responsável por esta realidade: o capital e todas as conseqüências dele decorrentes, inclusive na intensificação de fenômenos naturais ocasionados pela alteração substantiva do equilíbrio ecossistêmico, dentre eles, o climático.

Com base em suas constatações, a Assembléia da ONU reunida em Estocolmo, afirmou ser necessário planejar um desenvolvimento acelerado. Esse desenvolvimento deveria ser feito mediante maciça transferência de recursos em forma de assistência financeira e tecnológica que complementassem os esforços internos dos países em desenvolvimento. Ou seja, se propunha um assessoramento aos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, enfatizando a educação como um dos elementos fundamentais para o combate à crise ambiental.

A partir da orientação político-ideológica que lhe dá sustentação, a Declaração de Estocolmo sinaliza que as soluções devem ser estruturadas no âmbito do indivíduo e da técnica, quando deveriam ser no âmbito coletivo e da política (LAYRARGUES, 2003). Contrariando este posicionamento formalizado pela Conferência de Estocolmo, Roberto Guimarães (2006, p. 138) torna claro que:

Los problemas del medio ambiente son los problemas de desarrollo, los problemas de un desarrollo desigual para los seres humanos y nocivo para los sistemas naturales. Eso no constituye un problema técnico, sino social y político.

Entretanto, o que fica evidente na declaração de Estocolmo é a ênfase na defesa da necessidade de conciliar desenvolvimento e meio ambiente de forma integrada e bem coordenada, principalmente em relação aos países em desenvolvimento, através do planejamento conforme já afirmamos.

A ênfase na técnica e no planejamento, e o abandono de um debate político de véis crítico, são na verdade, uma forma de garantir a intocabilidade do capital. Nessa perspectiva, a conferência destaca o papel da educação ambiental tendo, tanto nos jovens quanto nos adultos o seu público alvo. No entanto, chama a atenção para que esta ação esteja focalizada nos setores menos privilegiados da população, “[...] para assentar as bases de uma opinião pública bem informada e de uma conduta responsável, pelos indivíduos [...]” (DIAS, 2004, p. 372).

Por esta diretriz compreende-se que há um processo de germinação de uma política de educação ambiental com uma característica bastante evidente nas políticas sociais atuais

que é a focalização, com reflexos evidentes na educação, quando são adotadas políticas direcionadas para setores específicos da população considerando critérios socioeconômicos e culturais.

A discussão do tema focalização e pobreza ganhou corpo e transformou-se em proposta na América Latina nos anos de 1990, quando a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), elaborou o documento *Focalización e Pobreza* (1992). Porém, a presença desta diretriz, já podia ser identificada no direcionamento das proposições para a educação ambiental dos anos de 1970, a partir da Conferência de Estocolmo. A focalização das políticas públicas decorre da premissa de que apesar dos grandes investimentos públicos feitos nas políticas sociais, constata-se que os seus resultados são ainda insatisfatórios, além do fato de que os recursos não chegam aos mais carentes. Disso resulta a necessidade de que o grande objetivo em termos de política social é a racionalização dos gastos.

Segundo Vieira e Menezes, (2001, p. 58) “[...] a focalização consiste na concepção de programas voltados para o atendimento de demandas de clientela específicas levando em conta suas características e considerando o impacto do benefício potencial *per capita*.” O objetivo, como se percebe, é a superação de políticas homogêneas, através de uma lógica guiada pela racionalidade financeira centrada na redução de gastos e atendendo prioritariamente as camadas sociais ou segmentos mais carentes. Essa concepção foi importante no processo de reordenamento da gestão pública que se deu no contexto do movimento histórico de reforma do Estado iniciado já nos anos de 1970, com desdobramentos nas décadas seguintes.

Embora elaborada somente duas décadas após a Conferência de Estocolmo, o documento da CEPAL expressa muito bem as diretrizes da ONU, quando sugere o direcionamento da educação ambiental para um determinado segmento social: os mais pobres.

A conferência em análise, também enfatiza a necessidade de que no plano internacional, se promova o intercâmbio de informações e de experiências científicas atualizadas, de modo a possibilitar que as tecnologias ambientais sejam divulgadas e utilizadas como mecanismo de enfrentamento dos problemas que afetam o meio ambiente. Entretanto, deixa claro que estas tecnologias devem ser postas à disposição dos países em desenvolvimento em condições que favoreçam sua ampla difusão, sem que se constituam em carga econômica excessiva para esses países. Percebe-se aqui, o reforço à lógica racional financeira. Essa lógica tem permeado grande parte das medidas que compõem as políticas educacionais em curso a partir das reformas educacionais neoliberais, objetivando a obtenção máxima de resultados positivos com o mínimo de recursos possível.

Após a Conferência de Estocolmo, o Encontro Internacional de Educação Ambiental realizado em Belgrado, Iugoslávia em 1975 (DIAS, 2004), foi o evento internacional, cuja relevância reside no fato de ter reunido os princípios e as orientações para formulação e realização do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA). Antecipando-se ao processo de implementação de reformas educacionais que se iniciaria na década posterior, a carta final da Conferência de Belgrado afirma que:

A reforma dos processos e sistemas educacionais é central para a constatação dessa nova ética de desenvolvimento e ordem econômica mundial. Governantes e planejadores podem ordenar mudanças e novas abordagens de desenvolvimento e podem melhorar as condições do mundo, mas tudo isso se constituirá em soluções de curto prazo se a juventude não receber um novo tipo de educação. (CARTA DE BELGRADO, 1975 apud DIAS, 2004 p. 103).

O documento referia-se à preocupação com o reordenamento do modelo de desenvolvimento estabelecido, revelado inclusive na Conferência de Estocolmo. Sinalizava, portanto, para a necessidade de uma reforma da educação na perspectiva de que esta viesse a se tornar um instrumento de colaboração para com a construção de uma nova ética global, pautada por posturas preservacionistas em relação ao meio ambiente.

A análise acerca das diretrizes que passaram a nortear o processo de institucionalização da educação ambiental nos conduz a um contexto de intensa diversidade ideológica e política. De um lado, o ambientalismo em suas mais variadas vertentes, configurando-se como uma forma de contestação da ordem econômica em vigor, por considerá-la como parte dos determinantes da crise ambiental. De outro, as diretrizes da ONU, atuando enquanto força política do capital, mesmo com forte discurso humanitário.

E permeando todo este processo, a educação e suas diferenciadas concepções, o que nos leva a compreender que a educação ambiental, inevitavelmente, se apresenta como um campo de expressão da pluralidade e das disputas pelo seu direcionamento, embora as políticas institucionalizadas acabem por imporem modelos únicos, considerados legítimos (LAYRARGUES, 2003) que expressam uma hegemonia ideológica presente nas disputas políticas estabelecidas socialmente. É a partir desta compreensão que fazemos a nossa análise, buscando perceber os fatos não apenas na aparência, mas principalmente em seus fundamentos históricos e políticos, a partir de uma visão crítica.

No conjunto das orientações, advindas dos grandes eventos, priorizamos a análise da participação social e a institucionalização de parcerias enquanto diretrizes políticas para a

gestão da educação ambiental. A nossa análise parte do pressuposto de que a formulação de diretrizes políticas para a gestão da educação ambiental iniciada nos anos de 1972 com a Conferência de Estocolmo antecipa-se ao processo de reformas educacionais iniciado nos anos de 1980 e acelerado na década de 1990, principalmente na América Latina. É preciso, no entanto afirmar que, embora considerando as devidas especificidades, não estamos falando de processos diferenciados, posto que tanto o processo de afirmação da educação ambiental, quanto as reformas educacionais, situam-se no contexto de reordenamento do Estado na perspectiva de ajustamento à nova ordem. Neste processo, os discursos expressam a ideologia do preservacionismo ambiental como um dos fundamentos do desenvolvimento que mais tarde, nos anos de 1980 adquiriu o adjetivo de “sustentável”.

### **2.1.1 A Participação social no delineamento das diretrizes para a gestão da educação ambiental**

A temática da participação enquanto diretriz política para a gestão da educação ambiental ganhou força a partir de 1977, com a realização da Primeira Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental, realizada em Tbilisi, Geórgia, promovida pela UNESCO e PNUMA. (BRASIL, 1997a). Esta Conferência realizou-se em um momento histórico importante para a educação ambiental, posto que o debate acerca desta temática estava em ascensão. No cenário internacional desenvolviam-se experiências voltadas para a sensibilização das pessoas no sentido de fazê-las compreender a importância de defender a natureza. Na visão de Saito (2002, p. 48) “[...] eram experiências de educação ambiental [...] herdeiras de denúncias apaixonadas em favor de conservação da natureza e contra a sua devastação pelo homem.” Seguindo esta tendência, o documento síntese de Tbilisi (1977) ressalta que a educação ambiental “[...] deveria basear-se na ciência e na tecnologia para a consciência e adequada apreensão dos problemas ambientais, fomentando uma mudança de conduta quanto à utilização dos recursos ambientais.” (PEDRINE, 1997, p. 28).

Ao enfatizar as condutas individuais, determinando também como uma das finalidades da educação ambiental, a promoção da compreensão da existência e da interdependência econômica, social, política e ecológica, as conclusões da Conferência de Tbilisi, reproduzem, neste aspecto, as orientações de Estocolmo, minimizando o papel determinante do modelo de desenvolvimento econômico no processo de desgaste do meio ambiente. Ao ressaltarmos a crítica a proposições que enfatizam a mudança de condutas

individuais como alternativas à superação da crise ambiental, não estamos negando a ação humana neste processo. Porém, nos referimos aos indivíduos coletivos que agem impulsionados por determinadas circunstâncias históricas ou interesses sociais, não se tratando, portanto, de uma ação voluntária passível de ser modificada apenas a partir da educação.

Em que pese essa avaliação, afirmamos que na Conferência de Tbilisi há um avanço conceitual em relação à Conferência de Estocolmo, embora os fatores de ordem econômica que determinam a degradação ambiental, não sejam evidenciados de forma incisiva no documento final do referido evento.

Ao reconhecer que as causas da crise ecológica são de natureza, envergadura e complexidade muito diversas, Tbilisi amplia o leque de possibilidades em torno de estratégias de implementação de uma política de educação ambiental. Reconhece que os problemas ambientais existem em todos os países e em todas as fases do desenvolvimento econômico, afirmação com a qual temos acordo.

Ocorre, no entanto, que não podemos desconhecer o fato de que a manifestação desses problemas se dá de modo diferenciado de um país para outro, assim como o nível de gravidade se diferencia, considerando, por exemplo, o estágio de desenvolvimento industrial de uma determinada nação. É também notório que nas grandes cidades há um intensificado processo de hiperexploração das riquezas naturais, além de altíssimo desperdício, impulsionado pelo consumismo, bem como problemas de ordem sociocultural que afetam as relações sociedade e natureza. São problemas ambientais que não se manifestam com os mesmos atributos nos pequenos municípios ou nas zonas rurais. Essas diferenças devem ser consideradas no processo de definição das estratégias educativas, sem que isto signifique um olhar fragmentado sobre as causas destes processos. Os problemas ambientais não podem ser vistos como fenômenos isolados, frutos do acaso ou da ignorância, mas como produto das relações sociais estruturadas a partir de diversas formas de desigualdades e do processo de exploração do trabalho dos homens e mulheres, assim como da apropriação assimétrica dos bens naturais, materiais e culturais produzidos pela humanidade.

As resoluções finais da Conferência de Tbilisi expressam uma concepção política fundamentada na existência de um poder de sensibilização de todas as classes sociais por meio da educação. Em face disto, seu texto final tem a preocupação de estabelecer conceitos, definir objetivos, características e estratégias de uma educação ambiental que contribua para com a resolução de problemas, o que, aliás, é um dos enfoques centrais de suas recomendações. Enfatiza ainda que a educação deva contribuir para que se perceba a

importância do meio ambiente nas atividades de desenvolvimento econômico, social e cultural.

No que diz respeito à gestão da Educação Ambiental, identifica-se no texto final da conferência em análise, um conjunto de diretrizes e recomendações cujo teor identifica-se com as proposições neoliberais que começavam a se consolidar nos anos de 1970 e 1980 e implantadas na América Latina, principalmente, a partir de 1990. Neste sentido, ressalta a necessidade de definição de estratégias que permitam a coordenação, o movimento e a promoção da Educação Ambiental e articulação de governos e sociedade. Ressalta ainda, a cooperação bilateral, regional e internacional fundamentada na pesquisa científica e no intercâmbio de informação. Deixa claro que a educação ambiental deve ser tratada, “[...] como problema global, sendo necessário a cada país estabelecer os seus marcos regulatórios, não só do ponto de vista da legislação, mas também do financiamento”. (BRASIL, 1997a, p. 15).

Na formulação das diretrizes políticas para a gestão, a resolução de Tbilisi destaca a importância da participação como uma forma de “[...] proporcionar aos grupos sociais e indivíduos a possibilidade de participarem ativamente de tarefas voltadas para a solução de problemas.” (BRASIL, 1997a, p. 109). Aponta, portanto, que a participação se constitui em um chamado para o envolvimento das pessoas em seus processos educativos formais ou não formais, de modo que assim se capacitem para a construção de soluções para os conflitos ambientais que se apresentam na realidade em que vivem.

Nessa proposição apresenta-se a negação de uma categoria fundamental presente nas relações sociais que é a contradição. Vivemos numa sociedade de classes e, portanto, de interesses antagônicos. Obviamente, essas contradições se refletem também nos conflitos ambientais, em que muitas vezes estão em jogo os interesses do mercado, da sociedade e do Estado, disputados em condições de desigualdades. Portanto, a apologia da cooperação não pode desconsiderar a necessidade concreta de superação das relações desiguais econômicas e de poder de Estado.

No processo de reestruturação do Estado, sobre o qual já nos debruçamos neste estudo, o sentido democrático e emancipatório de participação foi sendo paulatinamente ressignificado pelos organismos multilaterais de modo a colaborar com a manutenção da hegemonia neoliberal. O significado histórico da participação enquanto instrumento de emancipação, conquistada pela ação coletiva, é substituído pela lógica de um consentimento do Estado aos indivíduos, para que estes colaborem na execução das políticas públicas,

mantendo-se o controle sob a tutela do Estado, uma vez que este não abre mão de sua função (des) reguladora.

Esse direcionamento político encontra bases nas formulações da UNESCO, especificamente no documento Educação, um Tesouro a Descobrir (UNESCO, 1999) que ao discutir a participação e a responsabilidade da coletividade nos processos educativos afirma que:

[...] a comunidade pode tomar consciência das condições necessárias ao seu bem-estar e desenvolvimento. A outorga por parte do Estado, de subsídios às comunidades locais que se esforçam por resolver os seus próprios problemas, aperfeiçoar-se e organizar-se, revelou-se uma solução mais eficaz do que ações vindas de cima, visando impor o progresso. (UNESCO, 1999, p. 132).

Na compreensão da UNESCO (1999), a participação apresenta-se como uma autorização do Estado para que as comunidades assumam a resolução de seus problemas, indicando ainda que:

Confiar a membros da comunidade as funções de auxiliares ou de paraprofissionais no seio do sistema escolar pode, também ser considerado uma forma de participação [...] a participação da comunidade na educação, sobretudo em nível da educação básica, deve ser acompanhada pela responsabilidade e ação vigorosa do Estado. (UNESCO, 1999, p. 133).

No processo de definição das políticas públicas de educação ambiental, esta ressignificação apresenta-se de modo muito evidente no Brasil, o que será analisado posteriormente.

Ao fazer uma análise das proposições de Tbilisi, Loureiro (2005) destaca a inconsistência conceitual presente em alguns itens do documento oficial da Conferência. A ênfase na participação, por exemplo, não torna explícito sobre que bases políticas e ideológicas devem se dar e a serviço de que projeto societário. Em nossa compreensão, a ausência de definição, caracterizando um modo generalista de abordagem, gera as condições para que estas diretrizes sejam facilmente apropriadas pelos setores hegemônicos que se identificam com o Estado em sua fase atual e o mercado.

Essa contradição se expressa no próprio texto do documento em análise quando na recomendação de n. 12 determina que “[...] as autoridades competentes preparem as pautas nas quais se baseará o conteúdo ambiental dos programas destinados aos alunos, conforme

suas necessidades.” (BRASIL, 1997a, p. 121). Embora enfatize que a elaboração destes programas deve levar em conta os fatores locais, ao centralizar esta responsabilidade no que denomina “autoridades competentes”, reforça o exercício de práticas tecnocráticas tão presentes na formulação das políticas públicas. Por vezes, um seletivo grupo de técnicos se autorga da autoridade e competência do que é bom e necessário em termos de aquisição de conhecimentos para pessoas cuja realidade desconhece. Sobre isto, Jacobi (2002, p. 33), considera que “[...] no debate sobre as políticas públicas e as estratégias de participação, há sempre o risco de se estabelecerem relações mecânicas e utilitaristas entre discurso e ação.”

Os princípios da Conferência de Tbilisi foram ratificados pelo Congresso Internacional de Educação e Formação Ambientais de Moscou realizado em 1987. (DIAS, 2004). Entretanto, os participantes desta Conferência avaliaram que, passadas 10 anos de Tbilisi, não havia sinais de diminuição da crise ambiental. Ao contrário, constatava-se nitidamente, o crescimento do abismo entre as nações, onde aquelas econômica e politicamente mais poderosas são também as maiores responsáveis pelos fatores que causam a degradação ambiental.

Apesar dessa análise, o evento de Moscou reafirma a ênfase no indivíduo realçando a necessidade de modificações de comportamentos, cognitivos e afetivos. Ao ressaltar que os problemas ambientais não seriam resolvidos pela tecnologia<sup>2</sup> mais uma vez responsabiliza o indivíduo quando declara a necessidade de uma ação prioritária sobre os valores, atitudes e comportamentos dos indivíduos e grupos em relação ao meio ambiente. (DIAS, 2004).

A definição da participação social enquanto diretriz para a gestão da educação ambiental foi incorporada também nas deliberações da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada em 1992 no Rio de Janeiro (Rio-92), sistematizadas na Agenda 21. (BRASIL, 1992b). A partir de então, as proposições deste documento têm se constituído em um importante aporte político de caráter global e instrumental para os governos nas diferentes esferas e dimensões da gestão pública, principalmente em relação às políticas de meio ambiente.

Na análise das diretrizes expostas neste documento, identificamos que a defesa da participação da comunidade nos processos educativos ambientais e o estabelecimento de parcerias constituem-se em estratégias de gestão, objetivando a descentralização administrativa, pedagógica e financeira da educação ambiental.

---

<sup>2</sup> O item 02 da resolução do Congresso de Moscou afirma: “A maioria dos problemas ambientais tem suas raízes em fatores políticos, econômicos, sociais e culturais que não podem ser previstos ou resolvidos por meios puramente tecnológicos. Devemos agir primeiramente sobre os valores, atitudes e comportamentos dos indivíduos e grupos em relação ao seu meio ambiente.” (DECLARAÇÃO DE MOSCOU, 1987 apud DIAS, 2004, p. 141).

Ao estabelecer as bases sobre as quais devem estar assentados os objetivos da educação ambiental, o documento em análise, afirma que “[...] o ensino é [...] fundamental para conferir consciência ambiental e ética, valores e atitudes, técnicas e comportamentos em consonância com o desenvolvimento sustentável [...] que favoreçam a participação pública efetiva nas tomadas de decisões.” (BRASIL, 1992b, p. ). Percebe-se, então, que a participação pública nos processos de educação ambiental constitui-se em um forte direcionamento para as políticas a serem elaboradas pelos governos. A Agenda 21 expressa esta orientação política, quando enfatiza a responsabilidade social e o compromisso individual de todas as pessoas para com a superação do processo de degradação ambiental do planeta, deixando transparecer a idéia de que todas as pessoas são igualmente responsáveis pelos problemas causados ao meio ambiente. A partir desta premissa define a participação social como condição para efetivação do desenvolvimento sustentável.<sup>3</sup>

Ao fazer a crítica à possibilidade de, no âmbito do capitalismo, se constituir um modelo de desenvolvimento sustentável Leff (2001, p. 22) é enfático ao afirmar que

[...] agora o discurso neoliberal afirma que já não existe contradição entre ambiente e crescimento. Os mecanismos de mercado se convertem no meio mais certo e eficaz de internalizar as condições ecológicas e os valores ambientais no processo de crescimento econômico. Nesta perspectiva, os problemas ecológicos não surgem como resultado da acumulação do capital [...] ‘o discurso da sustentabilidade busca conciliar os contrários da dialética do desenvolvimento: o meio ambiente e o crescimento econômico’.

De fato, a partir dos anos de 1990, a ênfase na participação tem se constituído em um discurso generalizado em todos os grupos e segmentos sociais de todas as matizes políticas e ideológicas. No campo da educação ambiental, a Agenda 21 representou um instrumento de reforço do neoliberalismo, no que diz respeito ao processo de definição das diretrizes da educação ambiental elaboradas a partir da responsabilização da sociedade para a superação dos problemas ambientais.

Em que pese este nosso entendimento, uma leitura de como a Agenda 21 vem sendo implementada no contexto atual, nos permite perceber que há um esforço empreendido por

---

<sup>3</sup> Consideramos que nas últimas décadas, o conceito de desenvolvimento sustentável tem sido um dos sustentáculos ideológicos mais importantes do neoliberalismo. Definido como “[...] um processo que permite satisfazer as necessidades da população atual sem comprometer a capacidade das gerações futuras.” (COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1991, p.46). Este conceito foi formulado oficialmente, em 1987, quando a ONU, através da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, aprovou o Relatório Nosso Futuro Comum. Com a realização da Rio-92, esta concepção ocupou espaço privilegiado nas principais propostas de educação ambiental dos organismos multilaterais e dos governos.

muitas instituições e movimentos sociais que atuam no campo da educação ambiental na busca pela sua apropriação e ressignificação. Isto vem ocorrendo de modo que este importante documento possa representar um instrumento efetivo e concreto nas políticas de educação ambiental.

Na Conferência Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, realizada em Thessalonik, Grécia, 1997, (DIAS, 2004), os princípios da Conferência de Tbilisi foram ratificados, formulando-se também orientações quanto à necessidade de formação de professores para atuarem na educação ambiental e a produção de materiais didáticos.

Assumindo uma posição por demais generalista do ponto de vista ideológico e político, a conferência da Grécia afirma que

[...] as parcerias, a participação paritária e o diálogo contínuo são requeridos entre governos, autoridades locais, comunidade científica, empresas, consumidores, organizações não governamentais, mídias e outros atores sociais, para que se atinja a conscientização e se busquem alternativas, bem como se atinja a mudanças de comportamentos e estilo de vida, incluindo padrões de consumo e produção na direção da sustentabilidade. (DECLARAÇÃO DE THESSALONIK, 1997 apud DIAS, 2004, p. 197).

Ao fazer a análise das proposições resultantes destes eventos, Loureiro (2004) faz uma crítica a superficialidade das análises e da ausência de definições claras das diretrizes elaboradas. Para este pesquisador:

O generalismo das análises e a falta de uma discussão aprofundada, sobre as implicações que o modo de organização e produção capitalista ocasionam na estruturação das políticas públicas pelos Estados e ações em educação ambiental, proporcionaram recomendações vagas sem maiores efeitos práticos, sendo muitas destas compatíveis com a ética liberal e com a economia de mercado. (LOUREIRO, 2004c, p. 74).

Esse generalismo, tem resultado em uma dubiedade de compreensão acerca do sentido da participação e na apropriação do seu significado para atender a interesses privativos, ideologicamente apresentados como coletivos. Para fortalecer o nosso entendimento acerca desta questão, mais uma vez nos apoiamos em Loureiro (2004b), quando afirma que:

Não podemos nos esquecer [...] de que a educação ambiental, muitas vezes, é utilizada em projetos governamentais de grande porte que querem a obediência de grupos populares e que se utilizam do discurso da participação para promover a cooptação, o assistencialismo, e o paternalismo reprodutores da dominação política. E de que não raramente se utilizam de metodologias participativas equivocadamente como estratégia de atuação 'para', 'em nome de', 'em favor de', grupos sociais e não 'com' sujeitos que podem construir coletivamente e em diálogo com outros agentes sociais as alternativas democráticas. (LOUREIRO, 2004a, p. 75).

Essa realidade coloca para educadores e educadoras, o desafio de compreenderem a participação como um enfrentamento de disputa de poder com as concepções e práticas dos grupos que buscam a hegemonia nos processos de educação ambiental. Identificar os interesses difusos que se apresentam nestes processos constitui-se no primeiro passo para o desenvolvimento de uma educação ambiental crítica pautada pela busca da emancipação humana.

### **2.1.2 As parcerias na gestão da educação ambiental: o papel das Organizações Não Governamentais (ONGs)**

O segundo aspecto sobre o qual refletimos está relacionado às orientações que se voltam para um modelo de gestão de educação ambiental pautado pela parceria com as Organizações Não Governamentais, uma das formas institucionalizadas de estabelecimento de pactos entre governo, mercado e sociedade civil.

Compreendendo que os problemas ambientais dizem respeito a todas as pessoas indistintamente, o documento síntese da Conferência de Tbilisi (BRASIL, 1997a) propôs que as famílias e as organizações educativas se ocupem da educação ambiental das crianças e dos jovens, mesmo antes da idade escolar obrigatória. Embora afirme enfaticamente o papel determinante da escola no conjunto das instituições que podem e devem desenvolver a educação ambiental, a Conferência dedica atenção especial às Organizações não Governamentais e aos meios de comunicação social.

Em relação às ONGs, a UNESCO, por meio da conferência de Tbilisi, lhes atribui papel destacado na educação ambiental, sugerindo inclusive que os Estados-membros organizem suas estruturas de educação ambiental de modo que estas organizações, especialmente às de caráter voluntário sejam estimuladas a contribuir com os programas de educação ambiental.

Tal orientação, se apresentou como forma de garantir o funcionamento do sistema oficial de ensino afetado pela política de redução do Estado em processo de gestação. A proposta de parcerias com as ONGs significa uma forma de garantir implementação da educação ambiental preenchendo as lacunas de um sistema que por si só não poderia atender às demandas emergentes. Isso, não só do ponto de vista pedagógico, mas principalmente em relação à formação docente e a condições estruturais.

Outra observação que merece ser feita diz respeito ao fato de que a Conferência se refere às ONGs de caráter voluntário, dando a entender que estas são parceiras prioritárias. Ocorre, no entanto, que essa resolução foi aprovada nos anos de 1970 em que o caráter verdadeiramente voluntário era uma marca na maioria das Organizações Não Governamentais. Porém, isto não corresponde ao contexto atual, posto que as ONGs, em grande maioria, se transformaram em instituições altamente profissionalizadas, movimentando volumosos recursos provenientes dos governos ou da iniciativa privada. A nossa observação não representa um juízo de valor, mas uma preocupação com o direcionamento político destas organizações no sentido do projeto societário ao qual estão aliadas, pois temos clareza da seriedade do trabalho que vem sendo desenvolvido por grande parte destas instituições.

As parcerias com as Organizações Não-Governamentais, bastante estimuladas pela Conferência de Tbilisi merecem uma análise cuidadosa. Antes, precisamos destacar que o estabelecimento de parcerias é um processo que consideramos legítimo. Porém, não pode significar a substituição do Estado em suas funções. Tampouco deve representar um regime de colaboração na execução das políticas públicas, para solucionar problemas isolados, sem qualquer caráter contestatório e emancipador, tornando-se uma espécie de instância na estrutura do Estado.

Segundo Loureiro (2006a, p. 121) as ONGs que atuam na área da educação ambiental se caracterizam por “[...] objetivos voltados para a proteção, conservação ou desenvolvimento local [...] sem uma posição política ou ideológica, mantendo um caráter universalista do discurso.” No entanto, apesar do caráter pragmático que tem caracterizado a maior parte das ONGs que lidam com educação ambiental, há entre elas, ambientalistas que acreditam que “[...] essa estratégia de promoção social contribui para a consolidação de mecanismos democráticos, capazes de criarem condições para as necessárias transformações estruturais da sociedade.” (LOUREIRO, 2006a, p. 122).

Percebe-se que o processo gradual de redirecionamento da presença do Estado na execução das políticas públicas e o crescimento das demandas por políticas sociais, contribuiu

com o crescimento das ONGs que, na atualidade, são apontadas como situadas em um modelo gerencial norte-americano denominado de terceiro setor. (MONTAÑO, 2005). Trata-se de um modelo de gestão social tripartite em que as responsabilidades estão divididas entre o Estado, o Mercado e a Sociedade Civil. A base de sustentação do terceiro setor são as parcerias e a cooperação entre os setores sociais, diretrizes que atualmente estão bastante presentes no conjunto das orientações para a educação e de modo específico para a educação ambiental. Trata-se de uma estratégia que vem sendo utilizada pelos governos neoliberais e que nos anos de 1970 já era difundida nas proposições para a gestão da educação ambiental.

Na Agenda 21, a proposta de parcerias institucionais é explicitada através da sugestão para que se elimine as restrições sobre o ensino privado e se aumente o fluxo de fundos *de e* para Organizações Não Governamentais, inclusive as organizações populares de pequeno porte. Por esta orientação, evidencia-se claramente a adoção da privatização e da descentralização enquanto princípios orientadores da educação ambiental.

Tais estratégias, ao mesmo tempo em que transmitem uma suposta relação democrática entre o Estado e a sociedade, colabora para que os governos reduzam os gastos financeiros com investimentos sociais, pois estabelece uma forte competitividade entre as ONGs na busca por financiamento público para o desenvolvimento de seus projetos. Estas por sua vez são “selecionadas” como parceiras e colaboradoras a partir de critérios que nem sempre são claramente expressos, o que implicitamente denota uma relação de colaboração com o padrão de gerenciamento do Estado e a ideologia que o sustenta. Sobre este aspecto Montañó (2005, p. 57-58) afirma:

As chamadas Organizações não Governamentais (ONGs) quando hoje passam a ser financiadas por entidades, muitas destas de caráter governamental, por meio de parcerias, ou quando são contratadas pelo Estado (federal, estadual ou municipal), para desempenhar de forma terceirizada, as funções a ele atribuídas, não parecem tão fiéis a seu dito caráter ‘não-governamental’ e à sua condição de ‘autogovernada’. Efetivamente, o Estado, ao estabelecer ‘parceria’ com determinada ONG e não com outra, ao financiar uma e não outra, ou ao destinar recursos a um projeto e não a outro, está certamente desenvolvendo uma tarefa seletiva dentro e a partir da política governamental, que leva tendencialmente à presença e permanência de certas ONGs e não de outras, de determinados projetos e não outros - aqueles selecionados pelo (s) governo (s) [...]. Desta forma, sua denominação parece enganosa; a dita ‘não-governabilidade’ e a ‘autogovernabilidade’ dessas organizações encobrem o fato de estarem integradas tendencialmente à política de governo [...].

Por mais que concordemos com algumas das concepções de Montañó, acerca deste posicionamento, não desconhecemos que muitas ONGs têm colaborado na propagação de uma política de contestação às causas da crise ambiental, cujas respostas eficazes não têm sido apontadas pelos governos, em função dos compromissos destes com o capital e a lógica do mercado. O fato é que existe uma diferenciação entre essas organizações, do ponto de vista político, financeiro e ideológico, não sendo justo colocá-las na vala comum, desconsiderando que muitas têm contribuído com ações, pesquisas e apoio a iniciativas emancipatórias não só no campo do ambientalismo, mas em outros espaços das lutas democráticas.

As ONGs assim como diversas outras formas de organização e mobilização da sociedade que atualmente compõem o terceiro setor e que emergiram nos anos de 1990, expressam uma nova cultura política no país, forjada a partir da crise econômica e social que levou as grandes mobilizações sociais que se fizeram presentes no cenário dos anos de 1980 a perderem sua visibilidade. Isto levou os setores organizados da sociedade civil a requalificarem sua participação, buscando uma nova estratégia de participação, que se deu através do terceiro setor.

A nossa análise evidencia que a partir da Conferência de Tbilisi, a participação da sociedade, seja de forma a atrair as pessoas individualmente, ou através do estabelecimento de parcerias, principalmente com as ONGs, tem sido uma importante diretriz governamental na implementação das políticas públicas de educação ambiental. Isto porque, ao dividir responsabilidades com a sociedade, o Estado atrai para si uma área democrática, ao mesmo tempo que fortalece seu poder de controle social.

É bastante evidente que à sociedade, em grande parte, tem sido reservado o papel apenas de executora de uma política de educação ambiental que, sob a égide do capitalismo, se caracteriza pelo autoritarismo, principalmente no seu processo de definição, uma vez que de acordo com a análise de Quintas (2004, p. 119):

Por serem detentores de poder econômico ou de poderes outorgados pela sociedade, determinados grupos sociais possuem, por meio de suas ações, capacidade variada de influenciar direta ou indiretamente na transformação (de modo positivo ou negativo) da qualidade do meio ambiente.

Isso porém, não significa que nesse contexto não possam existir movimentos contrários à imposição deste modelo de gestão da educação ambiental que através da resistência, buscam promover uma nova ressignificação da participação da sociedade, promovendo a sua inserção efetiva nos processos decisórios.

Identificamos portanto, que o contexto a partir do qual começaram a ser definidas as primeiras diretrizes norteadoras da educação ambiental, foi fortemente impactado pelos organismos multilaterais que se colocam como articuladores dos interesses do Estado e do mercado e buscam através de uma postura aparentemente neutra do ponto de vista político disseminar a idéia de que suas proposições direcionam-se para o bem-estar da humanidade de forma desinteressada. A ONU e os demais Órgãos a ela vinculados como, por exemplo, a UNESCO é um exemplo típico desta política.

Desse modo, as diretrizes definidas para a educação ambiental foram sendo elaboradas a partir destas premissas, apresentando a participação e as parcerias como uma forma de democratizar as relações no âmbito da educação ambiental, responsabilizando a todos igualmente pela crise que não está restrita ao meio ambiente como também a todas as dimensões da vida social como reflexo do modelo de desenvolvimento (o capital).

### 3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DA REFORMA EDUCACIONAL NO BRASIL

A análise do processo de implantação da educação ambiental no Brasil nos remete a necessidade de situá-la no contexto social, político e econômico em que se dá a sua emergência, identificando os principais fatores que em nossa compreensão, exerceram expressiva contribuição ao estabelecimento da política nacional de educação ambiental.

Nesse sentido, destacamos inicialmente os principais elementos conjunturais que foram fundamentais para a ascensão da educação ambiental enquanto política pública, no sentido abordado por Sorrentino (2005, p. 289) que a define como “[...] um conjunto de procedimentos formais e informais que expressam a relação de poder e se destina a solução pacífica de conflitos, assim como à construção e ao aprimoramento do bem comum.”

O primeiro elemento a ser considerado em nossa análise é o fato de que a educação ambiental no Brasil foi se construindo historicamente a partir das demandas apresentadas pela sociedade internamente. Tais demandas vão expressar os interesses diferenciados e conflitantes existentes nas sociedades de classes. Neste sentido, identificamos por um lado, a ação do movimento ambientalista e posteriormente por volta dos anos de 1990 a incorporação da temática meio ambiente e educação ambiental nos demais movimentos sociais.

Por outro lado, as determinações advindas das Conferências Internacionais<sup>4</sup>, abordadas no capítulo anterior, que sob o patrocínio da ONU, pautaram a problemática ambiental como prioridade a ser considerada pelos governos. Estas pautas foram definidas a partir da ênfase na relação entre meio ambiente, educação e desenvolvimento, e exerceram forte poder de pressão sob os direcionamentos políticos deste campo no Brasil.

O segundo elemento que embora apresentado em separado não se distancia do primeiro, como veremos posteriormente, é a constatação de que o processo de institucionalização da educação ambiental no Brasil, se deu no contexto geral de reforma do Estado a partir dos anos de 1990, com fortes determinações sobre as políticas educacionais. Buscamos compreender o processo de estabelecimento de políticas públicas de educação ambiental no Brasil, no contexto destas reformas. Trata-se da análise de um paradoxo em que se confrontam a política do Estado mínimo e a necessidade do atendimento de uma nova demanda: a educação ambiental, produzindo novas institucionalidades.

---

<sup>4</sup> Nos referimos principalmente a Conferência da ONU sobre o Meio Ambiente Humano (Estocolmo, 1972); Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental (Tbilisi, 1977); Conferência da ONU sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio de Janeiro, 1992).

Portanto, estes são os elementos que estarão presentes nessa discussão, a partir dos quais buscaremos analisar os determinantes históricos, políticos e econômicos que fundamentaram e dão sustentação a atual Política Nacional de Educação Ambiental, instituída pela Lei n. 9.795/99.

### 3.1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL: RECORTES HISTÓRICOS

O estudo da educação ambiental no Brasil nos remete ao período colonial. Invadida sob o signo da expansão comercial portuguesa, a nova terra tornou-se alvo da cobiça ilimitada do colonizador. A partir de então, seus animais, florestas e até sua gente passam a ser duramente explorados pelo modelo de dominação implantado. Raminelli (2001), ao tratar da forma como o processo de colonização atingiu o ambiente natural brasileiro afirma que a exploração da cana de açúcar teria sido a nossa primeira catástrofe ecológica, “[...] eleita para substituir os espaços antes cobertos pelas matas nativas.” (RAMINELLI, 2001, p. 52). A partir de então, outras catástrofes ecológicas ocorreriam como a exploração do ouro e a forma como a pecuária se instalou enquanto atividade econômica.

Durante todo o período colonial e estendendo-se ao império, desencadeou-se um processo de exploração da terra e dos demais recursos naturais. No entanto, somente no século XX, surgiram medidas mais eficazes de proteção ambiental. Isto porque, durante o império as iniciativas nessa direção, foram muito mais simbólicas do que políticas, sem efeitos práticos tais como: a criação do Jardim Botânico do Rio de Janeiro em 1808, e mais tarde, em 1850 a proclamação da primeira Lei de Terras, feita pelo imperador D. Pedro II.

Após o fim do Império e inaugurado o período Republicano, identificamos um longo período de ausência do poder público em relação ao debate sobre o meio ambiente. Esse silêncio começou a ser quebrado a partir da década de 1960 quando a crise ambiental começou a se tornar evidente, em parte, como resultado do crescimento da industrialização, sem, contudo ser denunciada como expressão da crise de exploração e acumulação do capital.

A temática ambiental passou a ocupar espaço nas decisões do poder público. Entretanto, as iniciativas apresentavam-se apenas como um aparato de leis que se apoiavam na ideologia do desenvolvimentismo que caracterizou a ditadura militar. Nesse período, a fragmentada legislação de caráter autoritário, traduzia a concepção do conservacionismo ambiental sem maiores efeitos práticos, pois conforme demonstram os nossos estudos, a partir

dos anos de 1970, o aprofundamento dos desgastes ambientais foi identificado também no Brasil, refletido a crise internacional.

Um acontecimento revelador desta preocupação foi o conteúdo da Reunião do Clube de Roma<sup>5</sup>, em 1969. Naquela ocasião, os participantes do evento discutiram a problemática do crescimento do consumo em escala mundial, as reservas de recursos naturais não renováveis e o crescimento da população mundial. As conclusões do Clube de Roma sistematizadas no Livro *Os Limites do Crescimento* (1972), deixaram clara a necessidade urgente de se “[...] buscar meios para a conservação dos recursos naturais e controlar o crescimento da população, além de se investir numa mudança radical na mentalidade de consumo.” (REIGOTA, 2001, p. 13). A partir da segunda metade da década de 1960, desencadeou-se um processo de definição de um conjunto de leis de proteção ao meio ambiente. Destaca-se neste período a aprovação Código Florestal (Lei n. 4.771/65); Lei de Proteção à Fauna (Lei n. 5.197/67) e o Estatuto da Terra (Lei n. 4.504/64). Segundo a literatura a qual tivemos acesso<sup>6</sup>, tanto o Código Florestal quanto a Lei de Proteção à Fauna, tornaram obrigatória a inserção destes temas nos livros escolares. (BRASIL, 2002). Tal determinação contou na época com a aprovação do Conselho Federal de Educação, sem a devida clareza de como estes temas poderiam se inserir na proposta pedagógica do currículo escolar. Tal medida refletia o contexto político autoritário da época, além de representar uma intenção dos militares de, ideologicamente sinalizar que as preocupações com o meio ambiente não estavam apenas na pauta dos movimentos ambientalistas que se mobilizavam em várias partes do mundo, inclusive no Brasil. Constava também na agenda do governo brasileiro, ainda que de forma superficial.

Consideramos que a institucionalização deste conjunto de leis foi importante, pois de certo modo provocou o debate político da questão ambiental, ainda que este tenha acontecido no contexto da ditadura militar e desta forma recebido as influências desta conjuntura política. Loureiro (2004), ao analisar o contexto de surgimento destas iniciativas legais, considera que elas se deram

---

<sup>5</sup> O Clube de Roma é uma organização internacional constituída por líderes mundiais que discutem os problemas globais e sobre eles emitem posicionamentos. Uma de suas publicações mais importantes foi o documento intitulado “Os Limites do Crescimento”, em 1972, no qual foi rechaçada a filosofia de crescimento ilimitado. O documento afirma ainda, que num período de 100 anos a humanidade chegaria ao seu limite de desenvolvimento, o que só poderia ser evitado com mudanças econômicas e sociais na forma de agir. (REIGOTA, 2001)..

<sup>6</sup> Informações contidas no documento do MEC intitulado: Políticas de melhoria da qualidade da educação: um balanço institucional da educação ambiental (BRASIL, 2002) que faz uma avaliação da educação ambiental no Brasil, no período de 1999 a 2002.

[...] muito mais por força de pressões internacionais do que por movimentos sociais de cunho ambiental, nacionalmente consolidados. Até a Constituição Federal de 1988 a política ambiental brasileira foi gerida de forma centralizada, sem a participação popular efetiva na definição de suas diretrizes e estratégias [...]. (LOUREIRO, 2004c, p. 79-80).

Apesar desta conjuntura, cremos que as iniciativas do período sedimentaram o caminho para o surgimento da educação ambiental em nosso país, embora fosse um tema ainda bastante desconhecido de boa parte da sociedade, principalmente dos educadores e educadoras. Além disto, a realização da Conferência da ONU sobre o Meio Ambiente Humano, realizada em 1972, em Estocolmo, produziu efeitos práticos entre nós, embora tais efeitos tenham se dado muito mais no âmbito da burocracia do que na ação política real. Um dos resultados deste processo foi a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), em 1973, ligada à Presidência da República.

A literatura que contextualiza o campo da educação ambiental no Brasil (DIAS, 2004; PEDRINE, 1997) nos dá conta de que somente a partir dos anos de 1980, é que essa prática educativa começa a se definir como um espaço próprio de ação, quando as discussões relacionadas à temática, adquiriram caráter público. Nesse contexto se deu a aprovação da Lei 6.938/81 que trata da Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), e institui também o Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA).

Com o estabelecimento da Política Nacional de Meio Ambiente, pela primeira vez a educação ambiental foi explicitada enquanto uma necessidade em todos os níveis do ensino. A referida legislação ressalta também a educação ambiental da comunidade, com vistas a sua capacitação e conseqüente participação ativa na defesa do meio ambiente, como um dos seus princípios.

Percebemos que a interface com a comunidade já era sinalizada como um dos elementos norteadores da política de meio ambiente, evidenciando que esta não estaria voltada apenas para os sistemas formais de ensino. Além do que, identificamos claramente uma concepção de educação ambiental sob a responsabilidade da comunidade, direcionamento este que seria posteriormente absorvido pela política nacional de educação ambiental. Ainda nos anos de 1980, Conselho Federal de Educação aprovou o parecer 226/87 ressaltando a necessidade de adoção de medidas amplas e urgentes para a sensibilização da população rural e urbana, no sentido de que as pessoas passassem a se sentir como força inseparável da natureza, desenvolvendo, portanto, atitudes corretas em relação ao meio ambiente. (DIAS, 2004). Nessa mesma década, mais precisamente em 1989, foi criado o

Fundo Nacional do Meio Ambiente (FNMA), que passou a financiar ações da sociedade relacionadas ao meio ambiente.

Em que pese o fato de reconhecermos que a problemática ambiental ampliou seu espaço no cenário político brasileiro, enquanto objeto de discussão, constata-se também que nesse período a preocupação no campo da institucionalidade voltou-se para a definição de um conjunto de leis de proteção ao meio ambiente com reduzida atenção à educação ambiental.

A aprovação da Constituição Federal de 1988 contribuiu para a alteração deste quadro, pois o texto final da referida legislação, reconhece o direito de todas as pessoas ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, sendo este considerado um bem comum, determinando que “[...] compete ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.” (BRASIL, 2004, p. 55). Implicitamente, esta determinação legal significa, pelo menos em tese, rejeição ao processo de apropriação e privatização dos bens naturais. A Constituição de 1988 afirma ainda, que para a efetivação deste direito, caberá ao poder público “[...] promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e conscientização pública para a preservação do meio ambiente”. (BRASIL, 2004, p. 55).

Embora essa carta constitucional não tenha representado em sua totalidade, os anseios populares demandados através da efervescência política das lutas sociais dos anos de 1980, a mesma trouxe a inclusão de novos direitos sociais e políticos conquistados pelas lutas populares. Temas como gênero, etnia e ecologia foram incluídos no corpo da referida legislação. Portanto, a inclusão da educação ambiental como direito, na Constituição Federal de 1988, situa-se no âmbito das conquistas políticas deste período em análise.

A aprovação de uma legislação nem sempre garante a efetivação de uma política pública, em função das forças políticas em disputa tanto no processo de definição, quanto na sua execução. Conforme nos afirma Carvalho (2006, p. 58). “[...] as possibilidades de harmonização dos projetos sociais e estilos de vida com os limites das capacidades de suporte e regeneração do meio ambiente ainda estão entre os grandes desafios da contemporaneidade.”

Em que pese esta compreensão, com a qual concordamos, cremos também que a legislação cria o ambiente político para que as definições legais utilizadas como instrumentos de mobilização, transformem-se em práticas efetivas. A partir deste pressuposto, podemos afirmar que sem dúvida, as determinações constitucionais representaram um novo ânimo para os que direta ou indiretamente estavam envolvidos no cotidiano das lutas socioambientais,

pois a partir de então existia de fato um instrumento legal que poderia ser potencializado para a conquista de uma política de educação ambiental em nosso país.

### 3.2 CONTRIBUIÇÕES DO MOVIMENTO AMBIENTALISTA À EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Na década de 1980, o movimento ambientalista em nosso país começou a se tornar mais evidente, contribuindo com o debate acerca do processo de institucionalização de políticas de proteção ao meio ambiente e educação ambiental. A emergência desse movimento nos remete a uma incursão pelo ambiente político e seus reflexos na relação Estado e sociedade nos anos de 1970, em plena ditadura militar. Neste período, a sociedade civil se tornou sinônimo de participação e organização da população civil contra o regime civil-militar. (GOHN, 2005). Ainda nesse contexto a autonomia da sociedade civil em relação ao Estado era o eixo central e articulador em que se buscava a construção da contra-hegemonia<sup>7</sup> ao poder dominante.

Mediante essa premissa, na luta contra a ditadura militar, a expressão sociedade civil significava o contrário de militar. Portanto tudo que fosse ação ou resultado da sociedade civil era visto de modo positivo, enquanto tudo que estivesse relacionado ao Estado aparecia marcado como algo extremamente negativo, dado exatamente o caráter autoritário e repressor do governo militar naquela conjuntura. (GOHN, 2005).

A partir dos anos de 1980, com a ideologia neoliberal em ascensão, novos atores entraram em cena, novos movimentos sociais e culturais, para além do campo popular e sindical, vinculados à classe média que começaram a incluir na pauta cotidiana das lutas sociais, novas temáticas tais como as questões de raça, gênero, a luta pela paz e a problemática ambiental. Tais movimentos surgem com certa força e credibilidade por se inserirem no campo de oposição ao Estado, a sociedade civil, tal qual era compreendida.

Originário das classes médias e intelectualizadas dos grandes centros urbanos, o movimento ambientalista, restringiu-se inicialmente a uma concepção reducionista sobre a educação ambiental, preocupando-se em disseminar na população atitudes ambientalmente

---

<sup>7</sup> Segundo os estudos de Acanda (2005, pp. 177-178), ao desenvolver estudos sobre o pensamento de Gramsci afirma “hegemonia como a capacidade da classe dominante de obter e manter seu poder sobre a sociedade pelo controle que mantém sobre os meios de produção econômicos e sobre os instrumentos de repressão, mas principalmente, por sua capacidade de produzir e organizar o consenso e a direção política, intelectual e moral dessa sociedade”.

corretas de preservação do meio ambiente. Porém, segundo Sorrentino (2002), o ambientalismo evoluiu desta condição inicial quando:

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

Em se tratando de uma temática essencialmente política, estas concepções avançaram e incorporaram em seus discursos, aspectos sociais, econômicos, éticos e culturais, produzindo um amplo leque de concepções teóricas que se refletem nas práticas ambientalistas, tornando-se um movimento multisetorial.

A abertura política possibilitou o surgimento de canais de participação e representação política, como resultado das pressões sociais, fazendo com que novos e velhos atores se voltassem para o campo de conquista de políticas públicas. A partir de então, amplia-se o campo de atuação dos movimentos sociais pautados pelo conceito de cidadania, porém, “[...] incorporada nos discursos oficiais e ressignificada na direção próxima à idéia de participação civil, de exercício da civilidade” (GOHN, 2005, p. 75), de responsabilização da sociedade que, paulatinamente começou a construir canais de inserção na execução das políticas públicas.

O movimento ambientalista, a exemplo de outros movimentos sociais, incorporou uma nova forma de exercer sua ação em defesa do meio ambiente: as Organizações não Governamentais expandiram-se de forma substancial e ocupam espaço privilegiado no setor público não-estatal. Especificamente na educação ambiental, as ONGs ambientalistas foram fundamentais para a criação deste campo educativo, com uma atuação parainstitucional. Isto ocorreu dada a postura dos agentes públicos tradicionais, expressão das determinações neoliberais que já dava seus primeiros sinais de existência. Por meio de suas ações as ONGs conquistaram poder e legitimidade social à medida que encontraram soluções simples e baratas para problemas que pareciam insolúveis. Isto porque articularam e disseminaram em torno de si posturas de solidariedade e voluntariado.

Esta temática tem sido estudada também por Hourtart (2006) que ao analisar o surgimento de novos sujeitos no corpo dos movimentos sociais, ressalta a necessidade de

recuperação do conceito de sociedade civil elaborado por Antonio Gramsci. Hourtart define a sociedade civil como:

[...] el lugar de las luchas sociales. Isto permite evitar caer en la trampa de la ofensiva semântica de los grupos dominantes, como el BM, para los cuales ampliar el espacio de la sociedad civil significa restringir el lugar del Estado, o también en la ingenuidad de muchas ONGs para las cuales la sociedad civil es el conjunto de todos los que quieren el bien de la humanidad. En el plan global, la sociedad civil de arriba se reúne em Davos y la sociedad civil de abajo em Porto Alegre. (HOURTART, 2006, p. 439).

As formulações deste estudioso nos fazem refletir sobre as concepções que intencionalmente abordam a problemática ambiental de forma homogênea e de igual responsabilidade para todas as pessoas, grupos e nações. Com isso, buscam obscurecer os conflitos latentes que se dão no seio da problemática socioambiental.

Sendo a sociedade civil o lugar das lutas sociais, evidencia-se, portanto que nas sociedades de classe, estas lutas vão representar os interesses diferenciados que caracterizam tais sociedades. No caso específico da educação ambiental, estas diferenças se acentuam muito mais, posto se tratar de uma temática diretamente relacionada ao histórico processo de apropriação dos bens naturais, no contexto das assimetrias entre segmentos sociais, povos e nações. Tal fato explica a diversidade de concepções e práticas de educação ambiental que se expressam também nas políticas de Governo ou de Estado, assim como as mais diversas dificuldades para implementá-las.

O impacto negativo desse processo deve-se especialmente a constatação de que o discurso político, crítico e contestatório foi cedendo espaço a um grande pacto no qual começaram a se envolver não só os governos e as ONGs, mas também instituições de financiamento e de pesquisa, em nome da proteção ambiental.

A ascensão da educação ambiental no Brasil enquanto política pública coincidiu com o processo de abertura política do país em que o regime militar começou a entrar em colapso, ao mesmo tempo em que o neoliberalismo começa a dominar o cenário latino-americano, provocando grandes transformações sociais, políticas e culturais. O período que transitou entre a metade dos anos de 1980 e início de 1990 representou um momento histórico de uma importância muito singular para a educação ambiental. Conforme já assinalamos os chamados novos movimentos sociais, nos quais situamos os movimentos ambientalistas, “[...] não só reforçaram o contexto de abertura política e o fortalecimento da sociedade civil, como também foram decisivos para a ampliação da esfera pública” (CARVALHO, 2002, p. 146), o

que certamente fortaleceu a necessidade de uma política pública de educação ambiental. A partir de então, intensificaram-se as discussões sobre que estratégias seriam implementadas de modo que os espaços institucionais para a educação ambiental fossem fortalecidos. Estes debates, segundo Saito (2002, p. 49) “[...] se dão no contexto de retomada dos movimentos coletivos pela redemocratização do país”.

Cabe destacar também que nesse período a resistência dos movimentos de base e sindical em relação à educação ambiental, por considerá-la um tema situado nos interesses da classe média, começou a ser quebrada. Essa mudança de postura se deu com a emergência dos conflitos socioambientais que de forma significativa, passaram a agrupar diferentes lutas pelo direito de acesso e uso dos recursos naturais, alguns dos quais adquiriram abrangência internacional, como foi o caso da luta dos seringueiros da Amazônia sob a liderança de Chico Mendes, na década de 1980. Tais movimentos constituíram-se parte importante da pressão social para o estabelecimento de uma política nacional de educação ambiental.

Nesta perspectiva, Carvalho (2006), ao analisar a educação ambiental a partir dos movimentos sociais, situa historicamente os caminhos por ela percorridos, afirmando que:

A educação ambiental é parte do movimento ecológico. Surge da preocupação da sociedade com o futuro da vida e com a qualidade da existência das presentes e futuras gerações. Nesse sentido, podemos dizer que a EA é herdeira do debate ecológico e está entre as alternativas que visam construir novas maneiras de os grupos sociais se relacionarem com o meio ambiente. A formulação da problemática ambiental foi consolidada primeiramente pelos movimentos ecológicos. Estes foram os principais responsáveis pela compreensão da crise como uma questão de interesse público, isto é, que afeta a todos e da qual depende o futuro das sociedades. (CARVALHO, 2006, p. 51)

Identificamos que mesmo passando por mudanças conjunturais, o movimento ambientalista continua sendo um importante suporte para as iniciativas governamentais no campo da educação ambiental, principalmente com as diretrizes das políticas públicas orientadas para a descentralização das ações.

### 3.3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR DOS ANOS DE 1990

Nesta fase da nossa pesquisa, analisamos o processo institucionalização da educação ambiental no Brasil a partir dos anos de 1990, focalizando a análise da participação e das

parcerias como as principais diretrizes políticas para a gestão da educação ambiental, definidas pela ONU, desde o início dos anos de 1970.

Consideramos que do modo como estas diretrizes foram incorporadas às orientações gerais das diretrizes políticas para a educação ambiental, responderam muito mais às demandas do capital, em busca de respostas a crise do modelo de desenvolvimento, da qual a problemática ambiental é um dos seus aspectos, do que propriamente às contestações e reivindicações dos movimentos ambientalistas. Isto não significa negar que estes tenham desempenhado papel fundamental, buscando, através de suas articulações, disputar a hegemonia do processo e influenciar na definição das diretrizes.

As propostas de participação e o estabelecimento de parcerias, fortemente disseminadas pelos organismos multilaterais de cooperação internacional<sup>8</sup>, são diretrizes que se coadunam com o processo de reestruturação do Estado na América Latina, sob as hostes neoliberais. Esse processo resultou em um projeto político educacional que tem na busca de qualidade e capacidade de gestão os seus eixos centrais, uma vez que nos marcos da economia globalizada, o eixo articulador da produção passou a ser o conhecimento. O que entra em concorrência não são apenas os produtos, mas principalmente as suas formas de produção, determinadas pela capacidade cognitiva, inovadora e criativa dos seres humanos. Por esta linha de raciocínio nos afirma Casassus (1995, p. 39) que

[...] a capacidade competitiva que tenham as nações dependerá principalmente dos recursos humanos. E por sua parte os recursos humanos dependerão essencialmente do resultado das instituições capazes de formá-los, com prioridade para [...] os sistemas educativos.

Do exposto, evidencia-se que a necessidade de constituição de novas formas de gestão, estava diretamente vinculada a necessidade de fortalecimento dos sistemas educativos de modo a torná-los capazes de responder às demandas da globalização, especialmente frente às novas exigências do conhecimento. Sob a ótica da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), a competitividade enquanto estratégia educacional significa gerar e expandir capacidades endógenas necessárias para sustentar o crescimento econômico e o desenvolvimento nacional, num contexto de crescente globalização. (CEPAL, 1995).

De acordo com essa compreensão, a proposta de descentralização da gestão insere-se como um modelo considerado capaz de dotar a educação das condições necessárias para

---

<sup>8</sup> Organização das Nações Unidas (ONU); Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL); Banco Mundial.

colaborar com o continente latino americano de modo a torná-lo competitivo do ponto de vista econômico e em condições de inserção na nova ordem mundial. Mediante a redução do Estado, fruto do seu processo de reestruturação tornou-se um imperativo que este buscasse atrair outros setores da sociedade com vistas a atingir tais objetivos.

Portanto, a defesa da participação e das parcerias, enquanto caminhos da democracia, da cidadania, e estratégias das lutas sociais ambientalistas, foram apropriadas e ressignificadas pela ONU no processo de formulação dos princípios e diretrizes para a educação ambiental nos anos de 1970. Nos anos de 1990, esse ressurgimento se deu no contexto geral de reforma do Estado e de modo especial da educação, refletindo-se diretamente nos princípios das diretrizes adotadas pelas políticas de educação ambiental no Brasil.

Neste mesmo contexto histórico, os organismos multilaterais passam a construir uma agenda internacional para a educação, definida a partir de grandes e importantes eventos como: a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtiem na Tailândia, em 1990; a Conferência de Nova Delhi, em 1993 e as reuniões do Projeto Principal de Educação na América Latina e do Caribe (PROMEDLAC), cujas bases foram delineadas pela CEPAL. Cabe ressaltar que estes eventos, praticamente em sua totalidade, foram convocados também pela ONU, através de seus órgãos internos, tais como a UNESCO, o PNUD e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Importante participação tem também o Banco Mundial que embora seja uma instituição financeira tem exercido forte poder de interferência na definição das políticas educacionais na América Latina.

Um dos marcos mais importantes desse processo, foi a realização do IV PROMEDLAC<sup>9</sup> em 1991, Quito. Nesta reunião, os Ministros de Educação da região concluíram que havia um esgotamento das estratégias tradicionais dos sistemas educativos da região e enfatizaram a necessidade de formulação de uma nova forma de gestão, capaz de atender aos desafios em curso, principalmente os relacionados as transformações econômicas.

Preservadas as especificidades destas iniciativas, pode-se afirmar que de um modo geral, no centro da discussão estava a necessidade de reformulação de diretrizes para a política educacional com ênfase na necessidade de adequá-la a nova ordem econômica mundial. Neste contexto, a educação passa a ser considerada estratégia fundamental de desenvolvimento econômico, social e cultural na perspectiva de preparar os países para o enfrentamento da economia globalizada. A partir do exposto, a proposta da descentralização da gestão da política educacional passa a ser considerada como alternativa ao modelo

---

<sup>9</sup> Esta sigla indica também a reunião de Ministros de Educação convocados pela Unesco para analisar o desenvolvimento do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe.

centralizado, considerado como um entrave aos avanços educacionais pretendidos. Entretanto, tal proposição não se trata de um direcionamento isolado do contexto sociopolítico, uma vez que:

Tanto o ajuste [...] à política dos organismos internacionais como o próprio processo de competitividade internacional, no qual os países querem livrar-se dos ‘obstáculos’ ao livre jogo do mercado, são parte do mesmo movimento, [...] O Estado explicita, cada vez mais, seu caráter classista e ajusta-se às regras do mercado, tanto no processo produtivo quanto, principalmente no processo de financeirização do capital, priorizando o capital especulativo.(PERONI, 2003, p. 69).

Desse modo, a análise das diretrizes que orientaram as reformas devem ser feitas a partir da concepção de um movimento político articulado, permeado de concensos e discensos, porém inserido em uma conjuntura global de fortalecimento do capitalismo.

Esse movimento que articula e impõe as determinações do capital no sentido de adequação do Estado e das políticas públicas aos seus interesses especulativos se materializa principalmente através dos organismos multilaterais de caráter internacional, como o Banco Mundial, ONU e FMI. Vinculados a estes, entram em cena também os organismos que, apresentados como de caráter regional, portanto, tidos como defensores dos interesses específicos da região que representam, reproduzem de fato os interesses do grande capital internacional. Exemplo disto é CEPAL que, enquanto comissão da ONU, é composta não só pelos países da Região, mas também por nações do chamado bloco capitalista avançado entre os quais França e Estados Unidos, o que de fato demonstra a intervenção real das grandes potências econômicas nas regiões em processo de desenvolvimento.

Nos anos de 1990, a CEPAL formulou uma proposição educacional que apresentou no documento “Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade”. A partir de então a proposta de descentralização da gestão educacional torna-se um dos pilares básicos à obtenção dos objetivos pretendidos para o nosso continente, já explicitados anteriormente.

Segundo a proposta cepalina:

No plano institucional a estratégia (descentralização) pressupõe que se reorganize a gestão educacional visando, por um lado, descentralizar e conferir maior autonomia às escolas e outros centros educacionais[...] Implica também reestruturar os processo de capacitação em função das

demandas produtivas[...] sob a égide da competitividade[...]. (UNESCO, 1995, p. 20).

O eixo da proposta da CEPAL é a adequação da educação a nova ordem econômica, de modo a torná-la capaz de colaborar com os avanços econômicos da região, enfrentando uma conjuntura internacional caracterizada pela revolução científica e tecnológica e globalização dos mercados. Nesta perspectiva, a formação das pessoas deve ser pautada:

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

As proposições da UNESCO (1995) centram-se na preocupação por definir um caminho para o desenvolvimento da América Latina, a partir da lógica neoliberal, desenvolvida a partir de uma estrutura flexível, competitiva e inovadora, porém com grande viés economicista. As mudanças propostas para a educação são pensadas em nome das mudanças econômicas. Neste sentido, a preservação ambiental em função dos interesses privados, apresenta-se como um dos pré-requisitos a este novo modelo de desenvolvimento. Cidadania e competitividade são apontadas como objetivos estratégicos e a formação impõe aos sistemas educativos inúmeros desafios no sentido de adequação a estas exigências. (DI GIORGI, 2004).

Nessa perspectiva, a descentralização passou a constituir-se em um padrão relativamente uniformizado das reformas educacionais na América Latina e Caribe, como uma das estratégias de busca da qualidade competitiva dos sistemas educativos. No entanto, a sua implementação não se deu de forma homogênea no continente, onde vamos encontrar formas diferenciadas de gestão, considerando as especificidades objetivas e a autonomia dos países.

Para Casassus (1995), a descentralização é um processo que visa assegurar o poder local, permitindo que as pessoas participem efetivamente nas decisões das políticas a serem implementadas. Por este viés, a descentralização pressupõe o exercício da democracia, o que não corresponde a realidade, segundo muitas experiências postas em prática. Este pesquisador considera que no caso da América Latina, na maioria dos países tem se efetivado na prática, um processo de desconcentração, pois o poder de elaboração, decisão e avaliação

se mantém centralizado, enquanto às instâncias menores cabe a tarefa de execução das decisões elaboradas.

Ao tratar desta temática, Jacobi (2002, p. 36) afirma que:

[...] numa perspectiva de democratização do Estado, a descentralização político administrativa é um meio de operar transformações socioeconômicas, de promover [...] a ampliação de direitos, a autonomia e a revalorização dos poderes locais.

Para o projeto neoliberal, a descentralização, significa a desregulamentação de alguns setores da economia, diminuindo os recursos e as competências dos poderes locais. Trata-se de uma proposição na direção de promoção do redimensionamento do papel do Estado na condução das políticas públicas transferindo para a sociedade através de formas variadas, funções que antes, eram exclusivamente suas.

Conforme Anderson (1995), aos neoliberais interessa um Estado menos intervencionista na economia assim como nas políticas sociais, o que expressa a necessidade de distribuição de responsabilidades com a sociedade e conseqüente, diminuição de gastos públicos, principalmente, na área social, por intermédio da aplicação dos princípios já mencionados. É sob esta ótica que se propôs a reforma do Estado, inclusive no Brasil, com fortes impactos sobre a política educacional. França (2005, p. 22) ao discutir esta problemática afirma que:

[...] essas reformas educacionais têm, como característica, o fato de contribuir para a consolidação da divisão de responsabilidades entre as instâncias de governo, com respeito à educação, incentivando as parcerias com instituições não governamentais, empresas privadas e comunidades.

A partir desta conjuntura é que se insere o processo de institucionalização da educação ambiental no Brasil, a partir dos anos de 1990, quando identificamos que ao incorporar as diretrizes impostas à política educacional, a educação ambiental começa a ser estruturada a partir de um modelo de gestão descentralizado, embora apresentando particularidades inerentes ao perfil desta área de conhecimento.

No entanto, é necessário registrarmos que o processo de reformas e ajustes estruturais protagonizados pelos organismos multilaterais, se deram não de forma unilateral, mas com a anuência dos governos nacionais. Em nosso país, no período compreendido entre 1990 e 2002, o Governo Federal tornou-se sujeito no processo de ajuste e implementação de

políticas sociais de corte neoliberal, na medida em que alterou a Constituição Federal de 1998, por meio de emendas e leis infraconstitucionais, além de medidas provisórias de modo a possibilitar a reconfiguração econômica e social do país. (SILVA, 2003).

Tal postura pode ser identificada no documento Planejamento Político-Estratégico – 1995/1998 do governo Fernando Henrique Cardoso. O referido documento ao tratar da necessidade de inovação da educação afirma claramente que:

Atualmente, são inúmeras as amarras legais para que a escola tente inovar. Para toda e qualquer mudança, é preciso pedir licença ao MEC. Tudo o que não está na Lei é proibido. O novo MEC quer inverter essa equação: tudo o que não estiver na lei será permitido. (BRASIL, 1995, p. 79).

O processo de estruturação da educação ambiental no Brasil nos anos de 1990, não é um fenômeno isolado, mas situa-se no conjunto das iniciativas neste campo que se propagaram no contexto latino-americano. A reestruturação do Estado brasileiro e em vários países da América Latina, realizada neste período, ocorreu paralelamente ao fortalecimento da educação ambiental em quase todo o continente. Os estudos desenvolvidos por Trélez Sólis (2006) apontam que desde os anos de 1960, a América Latina já vinha desenvolvendo um intenso processo de debates e elaboração de propostas de educação ambiental. Segundo a autora, embora estas propostas considerassem as especificidades do continente, não ultrapassavam as características das tendências majoritárias internacionais, expressas nos documentos analisados no primeiro capítulo deste trabalho.

No entanto, a mesma autora analisa que apesar deste caráter, a educação ambiental alcançou êxitos, principalmente nos anos de 1980 e que eles foram ampliados na década de 1990, porém com a evidência de inúmeras dificuldades tais como pouca formação de professores, insuficiente qualidade das propostas educativas executadas; dificuldades por parte das universidades em adotarem uma visão interdisciplinar em seus cursos e programas de graduação e pós-graduação. Além disto, acentuava-se a emergência dos paradigmas educativos que alimentavam ações voltadas para a realização de campanhas educativas consideradas de pouca eficácia que abordavam a problemática ambiental apenas de forma pontual e voltadas para uma concepção meramente preservacionista da natureza (TRÉLEZ SÓLIS, 2006).

Como resultado deste processo, em 1992 foi elaborado o Programa Latino Americano e Caribenho de Educação Ambiental (PLACEA), por ocasião da realização do I Congresso Ibero Americano de Educação Ambiental realizado na cidade de Guadalajara no

México. Esse Programa surgiu a partir da identificação da necessidade de espaços de discussão e articulação do processo educativo-ambiental na região latino-americana e caribenha.

O PLACEA vem sendo promovido pela Rede de Formação Ambiental do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), sob a coordenação da Venezuela e com o apoio do Foro de Ministros do Meio Ambiente da América Latina a partir da compreensão de que se torna urgente:

[...] a construção de alianças inter-governamentais, com o apoio de organizações internacionais e de empresas privadas, assim como a instauração de redes profissionais de educadores ambientais, gestores da educação ambiental, das organizações não governamentais e outros setores da sociedade civil. (PROGRAMA LATINO AMERICANO E CARIBENHO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2004, p. 20).

Na definição de seus objetivos, o PLACEA (2004, p. 22) estabelece a importância de “[...] consolidação das políticas públicas de educação ambiental no marco do desenvolvimento sustentável.” Definindo como objetivo central:

Estabelecer um mecanismo regional permanente que impulse a coordenação de políticas, estimule o desenvolvimento de programas e projetos e fomente a comunicação e intercâmbio e o apoio mútuo entre os governos regionais, [...] e os outros atores sociais envolvidos com o desenvolvimento de programas de educação ambiental. (PLACEA, 2004, p. 21).

Em decorrência deste objetivo, propõe o desenvolvimento de mecanismos de trabalho permanente, baseados na participação democrática, incluindo universidades e outras organizações da sociedade civil, visando o apoio mútuo na gestão das políticas relativas a educação ambiental. Seguindo a lógica das diretrizes internacionais, o PLACEA, enfatiza a participação não apenas como instrumento de descentralização, mas como um dos sustentáculos de garantia do desenvolvimento sustentável, pela via da educação, tal qual vem se propagando em grande parte das concepções educativas.

A partir do início dos anos de 1990, o Brasil começou a avançar de forma significativa no processo de institucionalização da educação ambiental, após o Encontro Nacional de Políticas e Metodologias para a Educação Ambiental, realizado pelo MEC e pela Secretaria do Meio Ambiente da Presidência da República em Brasília (SEMA), em 1991. No

conjunto das proposições elaboradas neste encontro, destaca-se a necessidade de capacitação de docentes para o trabalho nesta área, considerando o professor como principal agente promotor da educação ambiental; ênfase na necessidade de sensibilização e participação da sociedade, como condição para efetivação da gestão da educação ambiental de forma articulada aos diversos segmentos sociais. Quanto aos conteúdos da educação ambiental, identifica-se a adoção da lógica de mudanças de comportamentos, como elemento constitutivo do desenvolvimento.

Os anos que antecederam a realização Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92) foram bastante produtivos em termos de espaços de discussão da educação ambiental. Entre estes, cabe destacar a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990. Na declaração final, a referida conferência afirma que:

A satisfação das necessidades básicas de aprendizagem confere aos membros de uma sociedade [...] a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, [...] de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio ambiente [...]. (BRASIL, 1993, p. 73).

Como reflexos dos compromissos assumidos pelo Brasil na Conferência de Jomtien, o MEC editou a Portaria n. 678/1991, determinando que a educação escolar contemplasse a educação ambiental nos diferentes níveis e modalidades de ensino. A referida portaria também enfatiza a necessidade de formação de professores, que inclusive tem sido uma recomendação recorrente em praticamente todas as iniciativas e medidas legais adotadas neste campo.

Nesse mesmo período, foram criadas duas instâncias no poder executivo que seriam responsáveis pela educação ambiental em nosso país: O Grupo de Trabalho (GT) de Educação Ambiental do MEC (1991), que em 1993 seria transformado na Coordenação Geral de Educação Ambiental (COEA-MEC). Em novembro de 1992, a SEMA foi transformada em Ministério do Meio Ambiente (MMA). Articulada ao GT de Educação Ambiental do MEC, o MMA teve a iniciativa de realizar encontros técnicos em todas as regiões brasileiras, objetivando a definição de critérios para apoiar programas, além de definir estratégias para a implementação de políticas neste campo. (MEC, 2002).

Convém destacar que o processo de mobilização em torno da educação ambiental a partir dos anos de 1990, principalmente, no período que antecedeu a Rio-92, não se deu apenas no plano das iniciativas governamentais. Isto porque em 1990, foi criado o Fórum

Brasileiro de ONGs e Movimentos Sociais para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (FBOMS), com o objetivo principal de articular a participação da sociedade civil na citada Conferência. Esse Fórum exerceu grande papel de mobilização para a realização deste evento, o que resultou no apoio e na participação significativa da sociedade em sua realização.

A expressiva participação das ONGs, nas práticas de educação ambiental, refletia a conjuntura política do período em análise. Neste contexto, a crise dos movimentos sociais urbanos os conduziu a uma rearticulação e redefinição do seu papel na sociedade. Muitos movimentos alteraram suas pautas e até se transformaram em ONGs, aprofundando o processo iniciado em décadas anteriores. Muitos atores que antes mobilizavam a sociedade para a formação da consciência crítica, passaram a mobilizar para participar de projetos e programas sociais. “O militante foi se transformando no ativista organizador das clientelas usuárias dos serviços sociais” (GOHN, 2005, p. 83), através de entidades assistencialistas.

No campo da educação ambiental as iniciativas que aconteceram até meados dos anos de 1990, estiveram a cargo das ONGs, demarcando certa distância do Estado na execução de políticas nesta área. Esta realidade é reconhecida pelo próprio MEC quando em 2002 a Secretaria de Ensino Fundamental publicou um balanço institucional<sup>10</sup> das ações deste Ministério em relação a educação ambiental no período de 1999 a 2002. (BRASIL, 2002).

O referido documento considera que até o início dos anos de 1990, as discussões e práticas de educação ambiental no Brasil haviam sido iniciativas do Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA) e das políticas ambientais, revelando, portanto, a pouca participação do MEC na implementação de uma política própria de educação ambiental. Afirma o citado documento que:

Os sistemas de ensino absorveram a prática de educação ambiental em parceria com os órgãos governamentais e não governamentais dedicados ao meio ambiente, por meio de projetos pontuais e temáticos. As organizações não-governamentais desempenharam [...] importante papel no processo de expansão e aprofundamento das ações de educação ambiental e, com frequência impulsionaram as iniciativas governamentais. (BRASIL, 2002, p. 8).

Segundo o referido documento, esta realidade teria começado a ser alterada a partir de 1992, especialmente com a realização no Brasil, da Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente (BRASIL, 1992b). Nesta ocasião, o MEC instalou um grupo de trabalho paralelo ao

---

<sup>10</sup> Conferir Brasil (2002), o documento Políticas de Melhoria da Qualidade da Educação: balanço institucional da Educação Ambiental (1999-2002).

referido evento no qual aprovou o documento “Carta Brasileira para a Educação Ambiental”. Este documento ressalta o papel do Estado definido pela Constituição Brasileira de 1988, na implementação da educação ambiental em todos os níveis de ensino, assim como a conscientização pública em defesa do meio ambiente. No entanto, afirma que até aquele momento “[...] a maior contribuição estava vindo através dos movimentos da própria sociedade civil, das entidades não governamentais, dos veículos de comunicação, dos movimentos políticos e culturais.” (BRASIL, 1992a, p. 1). Essas contribuições refletiam-se na existência no país de reflexões críticas e produção de conhecimento em educação ambiental assim como de experiências bem sucedidas neste campo, tanto na educação formal quanto não-formal, oriundas como já explicitamos, dos diversos setores organizados da sociedade, envolvidos com a temática ambiental.

A constatação dos educadores brasileiros em relação à “tímida” presença do MEC na implementação de ações na área de educação ambiental, por um lado explica o grande crescimento das ONGs ambientalistas a partir dos anos de 1970, ocupando um espaço que *a priori* seria de competência de Estado. Por outro lado, esta postura reflete a influência do ideário neoliberal na política educacional brasileira, estimulando a participação da sociedade na execução de ações em educação ambiental.

O documento em análise identifica também que a ação do MEC de forma limitada neste campo, refletia-se na “lentidão” em relação a produção de conhecimentos por parte do próprio Ministério; na importação de tecnologias inadequadas; na formulação de políticas descomprometidas com a soberania nacional e em um modelo educacional que segundo os participantes do referido evento, não respondia às necessidades do país.

Diante de tal constatação, a Carta Brasileira de Educação Ambiental (BRASIL, 1992a), sugeriu várias recomendações, entre as quais destacamos algumas mais significativas: o cumprimento do preceito constitucional e conseqüente inclusão da educação ambiental em todos os graus e modalidades do ensino, além da complementação da legislação e das políticas de educação ambiental; articulação por parte do MEC, dos vários programas e iniciativas já existentes, inclusive em órgãos governamentais; cumprimento dos marcos referenciais internacionais; e que “[...] em todas as instâncias, o processo decisório acerca das políticas para a EA conte com a participação da (s) comunidade(s) direta e/ou indiretamente envolvida(s) na problemática em questão.” (BRASIL, 1992a, p. 2).

Essa fragilidade de iniciativas refletiu-se mais tarde, por ocasião da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96 que em seu texto, menciona a educação ambiental de forma discreta, omitindo-se claramente sobre a necessidade de sua

implementação nos sistemas de ensino. Identificamos que apenas em três artigos, há uma sutil intenção de abordagem do tema. O Artigo 26 estabelece que “[...] os currículos (ensino fundamental) devem abranger obrigatoriamente o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.” (BRASIL, 1996, p. 22.). O artigo 32 destaca “[...] a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores presentes na sociedade.” (BRASIL, 1996, p. 24).

Ao tratar das finalidades do ensino superior no Artigo 43, determina que este “[...] deve estimular o conhecimento do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, desenvolvendo o entendimento do homem e do meio em que vive.” (BRASIL, 1996, p.29). Percebe-se que são orientações curriculares que de fato não expressam uma orientação política e pedagógica acerca da necessidade de implementação de uma educação ambiental devidamente conceituada e referenciada teórica e politicamente. A nossa preocupação com esta indefinição, apóia-se em Castro, Spazziani e Santos (2002, p. 166), quando estes afirmam que “[...] a ausência ou a forma vaga e dispersa da Lei quanto a essa temática, cada vez mais importante na atualidade, não é exclusividade da educação ambiental [...]. O texto da LDB apresenta um conteúdo vazio, um texto inócuo e genérico nos mais variados aspectos.”

Posteriormente deu-se a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997 (BRASIL, 1997b) que elegeram o meio ambiente como um dos temas transversais a serem incluídos nos currículos escolares. Os PCNs são parte importante das reformas empreendidas na política educacional brasileira, com o objetivo de modernizar a escola através de mudanças nos currículos, atendendo as orientações da Conferência Mundial da Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990.

Por se tratar de um documento de caráter mais pedagógico, os PCNs fazem poucas referências quanto à definição de diretrizes políticas para a gestão da educação ambiental. Destaca-se, no entanto, no referido documento, a necessidade de participação da comunidade no ensino da educação ambiental, envolvendo a escola com o ambiente, em seu entorno.

De acordo com a análise de Castro, Spazziani e Santos (2002), em uma análise sobre o tema meio ambiente e a proposta dos PCNs:

O estabelecimento de laços com instituições, como órgãos de governo, universidades, organizações não-governamentais, empresas e centros culturais, possibilita um rico aprendizado [...]. O envolvimento do educando com os problemas locais adquire um maior significado, podendo resultar na participação da escola nos movimentos em defesa do meio ambiente. (CASTRO; SPAZZIANI; SANTOS, 2002, p. 167).

A partir das diretrizes dos PCNs, identificamos que o referido documento resgata as orientações da Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental realizada em Tbilisi, 1977. Conforme ressaltamos no primeiro capítulo da nossa dissertação, nesta Conferência a temática da participação enquanto instrumento para a gestão da educação ambiental, é explicitada com uma condição para a efetivação de políticas educativas neste campo. Do exposto, começamos a identificar que, paulatinamente a educação ambiental no Brasil vai incorporando as diretrizes internacionais propostas pela ONU, ao mesmo tempo em que se ajusta à política neoliberal em pleno vigor na década de 1990.

O Plano Nacional de Educação (2001-2010), não trouxe acréscimos no que se refere à temática meio ambiente e educação. Apenas define entre as metas e objetivos para o ensino fundamental e médio que a educação ambiental deve ser tratada como tema transversal desenvolvida como uma prática educativa integrada, de forma contínua e permanente. (BRASIL, 2001).

Na análise das iniciativas no campo da educação ambiental, que se deram na conjuntura dos anos de 1990, observamos que se trata de um campo que se desenvolve mediante um processo de redimensionamento do Estado na execução das políticas públicas. Nesse contexto, a política nacional de educação ambiental começou a ser definida de modo a incorporar as diretrizes da gestão das políticas educacionais daquele período, conforme estamos explicitando. Saito (2002), ao situar o contexto histórico de definição da Política Nacional de Educação Ambiental, ressalta o quanto a proliferação de ONGs ambientais, enquanto uma das novas formas de expressão dos movimentos sociais organizados a partir dos anos de 1980 contribuiu para o fortalecimento do movimento ambientalista no Brasil. Salienta, no entanto, que “[...] embora muitas vezes, tal fenômeno social tenha se dado segundo a concepção política neoliberal de oposição ao Estado e até de substituição do seu papel” (SAITO, 2002, p. 49) pela sociedade civil organizada.

### **3.3.1 Política Nacional de Educação Ambiental: a Lei n. 9.795/99**

A nossa análise acerca das diretrizes políticas para a gestão da educação ambiental em nosso país, leva em consideração a diversidade conceitual que caracteriza este campo, ao mesmo tempo em que nos posicionamos em defesa da educação ambiental crítica e, portanto, emancipatória. Para Sorrentino (2005, p. 290) “[...] uma política pública representa a organização da ação do Estado para a solução de um problema ou atendimento de uma

demanda específica da sociedade.” Nesse sentido partimos do pressuposto de que o perfil da atual política nacional de educação ambiental, analisada nesta fase do estudo, espelha o movimento concreto ocorrido no seio da sociedade, do estado e do mercado e representa as forças que tiveram a capacidade de influenciar de alguma forma na aprovação da legislação.

Disto decorre a nossa compreensão de que discutir políticas de educação ambiental é tratar de um espaço de disputas de interesses antagônicos, uma vez que a defesa do meio ambiente não é uma luta homogênea e solidária, posto que se dá no palco da sociedade civil considerada uma arena política composta de grupos, interesses e concepções que disputam permanentemente o seu controle, conforme estamos refletindo ao longo do nosso trabalho. Tais relações se refletem também nas decisões tomadas a partir da legislação.

Ao desenvolver estudos acerca do processo de aprovação da Política Nacional de Educação Ambiental, Layrargues (2003), nos apresenta um posicionamento crítico acerca da institucionalização desta política em nosso país, considerando uma iniciativa precoce posto que para o autor:

[...] por mais que houvesse um nebuloso e disperso desejo na sociedade pela criação de uma política pública para a educação ambiental, esta ocorreu de cima para baixo desde o início [...] Ainda não estavam dadas as condições sociais para a realização de um debate nacional a respeito da necessidade de criação da PNEA. A lei se antecipou à própria organização social que não só deveria demandar formalmente a criação de uma política pública, como tornaria o processo realmente participativo, transparente e, portanto, legítimo. (LAYRARGUES, 2003, p. 64).

Para esse pesquisador, embora o primeiro texto da PNEA tenha chegado à Câmara dos Deputados em 1993, alguns aspectos se apresentavam como elementos que impediam que as condições para a implementação dessa política estivessem dadas. Entre os elementos citados por Layrargues (2003) destacamos especialmente a ausência de uma organização social coletiva dos educadores com representação política e instâncias de decisões coletivas de negociações dos interesses e conflitos entre indivíduos e instituições envolvidos na matéria.

A análise de Layrargues é correta, mas é preciso considerar também o fato de que o processo que caracterizou a institucionalização da política nacional de educação ambiental reflete a conjuntura política da época. Nesse contexto, é evidente o refluxo dos movimentos sociais críticos, resultante do processo político orientado pela lógica neoliberal em que a

participação não significa decisão, mas tão somente regime de colaboração com o Estado e o mercado.

Mediante tais constatações, uma análise cuidadosa dos elementos principais da Lei n. 9.795/99 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) nos permite identificar um direcionamento político que se enquadra no conjunto das diretrizes políticas que passaram a orientar a política educacional brasileira, a partir dos anos de 1990.

No entanto, identificamos também, elementos que apontam para um esforço de construção diferenciada, demonstrando as contradições que surgem como expressão da correlação de forças que geralmente estão envolvidas no processo de definição dos aparatos legais, mesmo em conjunturas políticas adversas como a que caracterizava o final dos anos de 1990.

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), instituída pela Lei n. 9.795/99 toma como referência a Constituição Federal de 1988, em que no Artigo 225, inciso VI estabelece que é competência do poder público “[...] promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.” (BRASIL, 1999, p. 54).

A partir das diretrizes constitucionais, a PNEA estabeleceu que as ações do poder público devem ser definidas em duas direções: uma primeira direção é a promoção da educação ambiental em todos os níveis do sistema formal de ensino. A outra direção aponta para a conscientização pública desenvolvendo-se através da educação não-formal. Isto significa que compete ao poder público definir políticas que incorporem a educação ambiental de modo que ela esteja presente em diversas áreas de governo, garantindo assim uma política de caráter transversal, mantendo-se a sua coordenação a cargo dos Ministérios da Educação e do Meio Ambiente, através do Órgão Gestor.<sup>11</sup>

O artigo primeiro da PNEA define a educação ambiental como um processo através do qual “[...] o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos e habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.” (BRASIL, 1999, p.01). Sendo fruto da conjuntura política dos anos de 1990, a PNEA, reflete a ideologia política predominante, ao responsabilizar os indivíduos e mesmo a coletividade na gigantesca

---

<sup>11</sup> O Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, composto pela Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente e pela Coordenação Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação, foi criado com a missão de materializar a Lei n. 9.795/99 (PNEA).

tarefa de preservar o meio ambiente, posto que a ênfase no indivíduo é uma das características principais do ideário neoliberal.

A concepção de sustentabilidade ambiental presente na PNEA, reforça a ênfase que o neoliberalismo atribui aos indivíduos, dando-lhes a responsabilidade de constituírem um tipo de relação com os outros e com a natureza de modo que as mudanças comportamentais resultem em atitudes que se revertam em proteção ao meio ambiente, produzindo, as condições necessárias ao desenvolvimento sustentável. Nesta perspectiva, a educação ambiental passa a ser reforçada como um espaço de colaboração à ideologia do capital na versão neoliberal.

Outro aspecto que merece destaque na PNEA refere-se ao fato de que esta expressa um esforço de superação da visão unilateral do ambiente, quando no artigo 5º inciso I determina como um dos objetivos da educação ambiental:

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. (BRASIL, 1999, p. 02).

Essa definição nos mostra que os processos educativos devem superar a lógica meramente técnica que enfatiza o uso racional de recursos naturais desconhecendo os diversos fatores que determinam a forma como os indivíduos e a coletividade se relacionam com a natureza e com os outros componentes do ambiente.

A orientação tem seu valor, porém esgota-se se, caso não seja desenvolvida em um contexto que considere a inseparável relação entre meio ambiente e sociedade, identificando a problemática em toda sua concretude e complexidade, pois conforme nos afirma Saito (2002, p. 51), “[...] a exploração predatória do meio ambiente não pode ser impedida com a simples idéia de intocabilidade, contenção ou retração do uso do ambiente; exige, isto sim, a inclusão social e econômica de forma a buscar o bem-estar social para todos.”

Ainda no Artigo 5º, inciso III, a legislação em análise, define a educação ambiental como uma busca de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social, evidenciando a necessidade de desvelamento das diversas formas de dominação presentes em nossa sociedade. (BRASIL, 1999). Defendemos que a formação da consciência crítica pressupõe uma radicalidade teórica no trato das questões sociais. Entretanto, esse desvelamento deve estar limitado a denúncia e ao olhar contemplativo da realidade, pois desta forma apresenta-se como resposta insuficiente à problemática ambiental. (SAITO, 2002). É

necessária a efetivação de ações transformadoras e a articulação entre o conhecimento e a ação. Ou seja, o exercício da *práxis*. O grande desafio que se apresenta para os educadores é como tornar efetivas as definições da política nacional de educação ambiental. Isto considerando que a política pública constitui-se um exercício de estabelecimento de limites e regulação que se define no seio das disputas de interesses sociais, em que muitas vezes aparentes consensos surgem como forma de inibir as contradições existentes.

A aprovação de uma legislação não representa a existência de uma política pública, seja qual for à área de governo. A legislação cria o ambiente político institucional para a efetivação das ações através de programas e projetos que devem buscar o atendimento das demandas sociais nos limites dos interesses do Estado que, conforme analisamos são moldados pelos interesses do mercado, mas também são alvo de resistência organizada da sociedade, através da qual se estabelecem as disputas políticas, o que pode tornar possível a conquista de alternativas à hegemonia estabelecida.

A PNEA determina ainda, que “[...] a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.” (BRASIL, 1999, p.2).

Ao dimensionar a educação ambiental no ensino formal, tratando igualmente os sistemas público e privado, destaca o seu caráter transversal e integrador, além de ressaltar a necessidade de sua inclusão nos currículos de formação de professores. Os conteúdos deste processo estão determinados na regulamentação da PNEA que orienta exatamente os Parâmetros Curriculares Nacionais que apesar das críticas que lhes são atribuídas, ainda é uma das referências em termos de abordagem dos conteúdos do ensino em todas as áreas.

A regulamentação da Política Nacional de Educação Ambiental feita através do Decreto n. 4.281/2002, deixa claro que a sua execução não seria de competência exclusiva do Órgão Gestor, conforme o definindo no Art. 1º do citado Decreto:

A Política Nacional de Educação Ambiental será executada pelos órgãos e entidades do Sistema Nacional do Meio Ambiente-SISNAMA, pelas instituições educacionais públicas e privadas dos sistemas de ensino, pelos órgãos da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, envolvendo entidades não governamentais, entidades de classe, meios de comunicação e demais segmentos da sociedade. (BRASIL, 2002, p.2).

Fica evidente que a diretriz política para a gestão da educação ambiental pauta-se por atribuir responsabilidades entres os níveis e instâncias de governo, com a iniciativa privada e as Organizações Não - Governamentais. Esta determinação reproduz as diretrizes das políticas educacionais da época. Exemplo disto é o fato que a LDB n. 9394/96 em seu artigo 8º determina que à União, através do MEC “[...] caberá a coordenação da política nacional de educação, exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.” (BRASIL, 1996, p.13). Este direcionamento evidencia que a LDB provoca uma clara mudança de concepção em relação ao papel do MEC, enquanto órgão central, posto que nos anos de 1980, o Estado era o executor da política nacional de educação, e nos anos de 1990 passa a ser o coordenador desta política, cumprindo papel supletivo e redistributivo.

As proposições da política nacional conferem um caráter abrangente à educação ambiental, principalmente por situá-la no âmbito dos direitos sociais garantidos constitucionalmente. Ao mesmo tempo, o governo central destaca a escola que, embora representando hierarquicamente a menor instância do sistema educacional, ganha importância fundamental no processo de descentralização da educação ambiental não-formal, além do papel que vem cumprindo no sistema formal.

À escola é atribuída a capacidade de atrair a participação da comunidade, uma vez que esta é uma das diretrizes fundamentais da nossa política de educação ambiental. Sobre este aspecto, Jacobi (2002, p. 29) ao analisar a participação social nas políticas públicas, afirma:

A participação é um ‘método de governo’ que pressupõe satisfazer previamente ou simultaneamente um conjunto de requisitos vinculados às regras do jogo democrático e à crescente consolidação de práticas descentralizadoras da organização político-administrativa, o que se concretiza mediante uma revisão da repartição de competências, funções e recursos.

A lógica política presente na PNEA amplia a função da escola neste campo educativo. A partir das diretrizes da política implantada, a escola já não é somente um espaço de educação formal, mas passa a ser também considerada como instituição formuladora e executora de programas e projetos de educação ambiental em parceria com outras instituições e buscando o envolvimento da comunidade.

Ao definir os princípios básicos a serem considerados no desenvolvimento da educação ambiental, a legislação em análise, determina entre outros, o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo. Além disto, determina a ampla participação da escola na formulação e execução de programas e atividades vinculadas à educação ambiental não-formal, induzindo, portanto a uma ação sistemática sobre esta modalidade de ensino. (BRASIL, 1999).

Nesse caso, a escola enquanto instância de governo deve passar a agir como indutora dos processos participativos na educação ambiental, para além de suas funções educativas formais, articulando-se com outras instituições como as universidades e outras organizações governamentais, além das ONGs, de modo a ampliar seu raio de ação junto à comunidade.

Como desdobramento destas diretrizes políticas, foi instituída pelo MEC e pelo MMA, a proposta da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (COM-VIDA.), aprovada em 2003, por ocasião da 1ª Conferência Infanto-Juvenil Pelo Meio Ambiente. Trata-se de uma proposta de organização da escola que se baseia na participação de estudantes, professores, funcionários e diretores para desenvolver a educação ambiental integrada à comunidade.

Nessa mesma perspectiva, os municípios são estimulados pelo Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental a aprovarem os seus programas municipais de educação ambiental que atuam também enquanto instrumentos de dinamização do sistema de ensino. Isto significa que a PNEA, trouxe para o sistema formal de ensino, atribuições que antes não lhes pertenciam de forma legalizada, embora a interface com a comunidade sempre tenha sido defendida por vários referenciais teóricos da educação, principalmente no campo histórico-crítico.

Com a aprovação da Política Nacional de Educação Ambiental, as ações nesta área passaram a ser mais articuladas, embora ainda se identifique certa dispersão e sobreposição de ações entre Órgãos de Governo, e uma imensa pulverização de ações desenvolvidas pelas ONGs. Tal fato ainda é uma realidade, mesmo com a criação do Órgão Gestor que tratou de implementar as diretrizes definidas pela política nacional, articulando a diversidade de programas, planos, projetos, eventos, comissões e comunidades de educadores ambientais já existentes em todo país.

Como resultado, desta articulação, constata-se um crescimento significativo da educação ambiental em âmbito nacional nos sistemas de ensino. Segundo uma pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) junto a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e Associação Nacional de Pós-

Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a partir dos dados do senso escolar de 2001, constata-se uma expansão acelerada do acesso a educação ambiental no ensino fundamental brasileiro. O estudo mostra que em 2001, o número de escolas que declararam oferecer alguma modalidade educação ambiental (projetos, disciplinas especiais ou inserção da temática ambiental nas disciplinas) era de aproximadamente 115 mil. Em 2004, este número elevou-se para 152 mil escolas, o que significa uma taxa de crescimento de 32% no período analisado. Em relação ao número de matrículas do ensino fundamental em escolas que oferecem educação ambiental, identifica-se também um expressivo crescimento. Os dados da pesquisa mostram que em 2001, foram registrados 35,3 milhões de matrículas no ensino fundamental. Desta matrícula, 25,3 milhões estavam concentrados nas escolas que oferecem educação ambiental, revelando que na época aproximadamente 10 milhões de crianças ainda não tinham acesso a este tipo de formação. No entanto, em 2004 o número de matrículas em escolas que ofereciam a educação ambiental cresceu em 28%, elevando-se de 25,3 para 32,3 milhões. (VEIGA; AMORIM; BLANCO, 2005).

O demonstrativo da pesquisa por estado revela que no Rio Grande do Norte, a evolução da taxa de matrícula em escolas que declararam no senso escolar que ofereciam educação ambiental elevou-se de 71,26%, em 2001, para 92,28, em 2004. (VEIGA; AMORIM; BLANCO, 2005). Os resultados desta pesquisa revelam que de fato, houve um crescimento significativo da educação ambiental na educação brasileira, embora os dados revelem apenas a situação do ensino fundamental.

O perfil da política nacional de educação ambiental da forma como se apresenta, reafirma o discurso de conteúdo democrático e participativo disseminado pelo processo de reforma do Estado no Brasil. A democracia e a participação têm sido alvo de intensos debates protagonizados por vários estudiosos de diferentes posições políticas e ideológicas. Silva (2003) ao desenvolver estudos sobre este tema é enfática ao afirmar o quanto eles têm estado no centro dos debates políticas dos anos 1980 e 1990. Isto, não só no campo da esquerda, mas também na direita, pois “[...] a corrente neoliberal considera que a atual fase de globalização da economia representa um momento de ampliação da democracia.” (SILVA, 2003, p. 12). A autora realça que a revalorização da sociedade civil através de canais de participação em processos educativos, constitui-se a base ideológica das políticas neoliberais. Os instrumentos de participação foram se constituindo a partir da premissa de redimensionamento da presença do Estado na execução das políticas públicas, produzindo um espaço a ser preenchido, como de fato tem sido pelo chamado terceiro setor, principalmente as Organizações não Governamentais em grande parte de caráter assistencialista.

Na política Educacional, a descentralização proposta enfatiza os aspectos pedagógicos, administrativos e principalmente financeiros. No caso da educação ambiental as proposições caminham também na perspectiva de atribuição de novas funções ao espaço escolar sem que para isto sejam acrescentadas condições efetivas para sua realização, entre as quais se destaca a preparação da instituição, principalmente do ponto de vista pedagógico e teórico para a sua abordagem junto à comunidade.

### **3.3.2 Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA (2005): As Parcerias Institucionais Enquanto Eixo da Gestão Descentralizada.**

O Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) foi aprovado pelo MEC e pelo MMA a partir de uma consulta pública, processo que consideramos inovador, uma vez que oportunizou a participação de outros setores, além daqueles ligados à institucionalidade oficial, emitirem opinião acerca do conteúdo da proposição.

A referida consulta pública foi realizada nos meses de setembro e outubro de 2004, envolvendo cerca de 800 educadores ambientais de 22 estados brasileiros. O ProNEA constitui-se em um programa de abrangência nacional, cuja implementação depende de todos os segmentos sociais e esferas de governo como co-responsáveis pela sua aplicação, execução, monitoramento e avaliação. (ProNEA, 2005).

Esse programa foi elaborado a partir da necessidade do Órgão Gestor, da Política Nacional de Educação Ambiental, assim como do MEC e do MMA de disporem de um instrumento de implementação da educação ambiental no país que possa ser avaliado e reestruturado de forma permanente, à luz da PNEA. A apresentação do referido programa evidencia esta necessidade quando afirma:

A Diretoria de Educação do MMA, a Coordenação Geral de Educação Ambiental do MEC e o Órgão Gestor entendem ser necessário prever uma estratégia de planejamento incremental e articulada, que permita revisar com frequência os seus objetivos e estratégias, para seu constante aprimoramento, por meio dos aprendizados sistematizados e dos redirecionamentos democraticamente pactuados entre todos os parceiros envolvidos. (BRASIL, 2005, p. 15).

O ProNEA propõe que a gestão da educação ambiental leve em conta a transversalidade e interdisciplinaridade; descentralização espacial e institucional;

sustentabilidade socioambiental; democracia e participação social; aperfeiçoamento e fortalecimento dos sistemas de ensino, meio ambiente e outros que tenham interface com a educação ambiental. Estas diretrizes espelham a PNEA, para a qual o ProNEA está voltado, na perspectiva de sua implementação, a partir de um amplo processo de articulação institucional de modo possibilitar a transversalidade da educação ambiental com outras políticas públicas. O texto base do Programa afirma:

O ProNEA propõe um constante exercício de transversalidade para internalizar, por meio de espaços de interlocução bilateral e múltipla, a educação ambiental no conjunto do governo, nas entidades privadas e no terceiro setor; enfim na sociedade como um todo. Estimula o diálogo interdisciplinar entre as políticas setoriais e a participação qualificada nas decisões sobre investimentos, monitoramento e avaliação do impacto de tais políticas. (BRASIL, 2005, p. 33).

Ao propor a descentralização espacial e institucional sob o argumento de promover o “[...] envolvimento democrático dos atores e segmentos institucionais na construção e implementação de políticas e programas de educação ambiental nos diferentes níveis de representatividade social do país” (BRASIL, 2005, p. 34), o programa incorporou neste aspecto uma importante diretriz norteadora das reformas educacionais implementadas a partir dos anos de 1990 que é a descentralização administrativa, financeira e pedagógica.

Objetivando a implementação de uma política de educação ambiental descentralizada, o ProNEA definiu várias linhas de ação e estratégias, possibilitadoras deste modelo de gestão. Na linha de ação gestão e planejamento da educação ambiental, destacam-se as seguintes diretrizes: planejamento da educação ambiental com base na gestão ambiental integrada; formulação e implementação de políticas públicas ambientais de âmbito local; criação de interfaces entre educação ambiental e os diversos programas e políticas de governo, nas diferentes áreas; articulação e mobilização social como instrumentos de educação ambiental.

A proposta de planejamento da educação ambiental com base na gestão ambiental integrada coaduna-se com as formulações de Quintas (2004, p. 118) que define a gestão ambiental, “[...] como um processo de mediação de interesses e conflitos [...] entre atores sociais que agem sobre os meios físico-natural e construído, objetivando garantir o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado.”

Consideramos que esta mediação está a cargo do Estado, por ser de responsabilidade governamental, a implementação das políticas públicas, embora outros atores sociais possam

está envolvidos de algum modo. Assim, aferimos que a gestão ambiental não pode ser vista como uma ação neutra. As mediações ocorrem mediante conjunturas específicas e se movem, conforme os interesses em vigor e a força de articulação e mobilização política dos setores representados na sociedade.

Quintas (2004), expressa claramente esta realidade ao dizer que o “Estado, ao assumir determinada postura diante de um problema ambiental, está de fato definindo quem ficará, na sociedade e no país com os custos, e quem ficará com os benefícios advindos da ação antrópica sobre o meio, seja ele físico natural ou construído.” (QUINTAS, 2004, p. 120). A concepção deste autor nos remete ao pensamento marxista, para quem o Estado não representa o bem-comum, pois é uma expressão política da luta de classes, agindo como braço da burguesia nos rumos da sociedade.

Ao determinar que o planejamento da gestão ambiental se efetive de forma integrada, o ProNEA busca incorporar os princípios da democracia e da participação, enquanto estratégias de definição das políticas públicas de educação ambiental, buscando a incorporação de outros atores individuais e coletivos nos processos decisórios. É fato que a promoção da articulação institucional entre os entes federativos, principalmente estados e municípios e destes com outras instituições da sociedade é um direcionamento bastante evidente no programa em análise.

Disto decorre uma série de orientações a serem implementadas tais como: formulação e implementação de políticas públicas ambientais de âmbito local; incentivo à criação e implementação de programas estaduais e municipais de educação ambiental, observando-se as diretrizes do próprio ProNEA e da Agenda 21; Apoio à promoção de parcerias dos órgãos públicos locais entre si e com a sociedade civil, de forma a possibilitar a regionalização articulada da educação ambiental, com a descentralização de projetos e ações e respeito às diversidades locais.

A partir destas orientações, tem surgido no Brasil, uma série de iniciativas que atuam na perspectiva da articulação e da mobilização social e que têm produzido um conjunto de parcerias institucionais, tanto no âmbito dos governos quanto da sociedade civil. Um exemplo destas iniciativas é a proposta dos coletivos educadores, definidos pelo Ministério do Meio Ambiente como um conjunto de instituições que atuam em processos formativos permanentes, participativos, continuados e voltados à totalidade e diversidade de habitantes de um determinado território.

Os coletivos educadores atuam como realizadores do ProNEA e do Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais e tem como papel promover a articulação

institucional e de políticas públicas, criando as condições para o desenvolvimento de ações e processos de formação em educação ambiental com a população do contexto no qual se insere. Trata-se de uma ação política descentralizada e ao mesmo tempo de articulação dentro de uma determinada base territorial em que as instituições envolvidas, assim como os municípios integrantes se identificam não só pela localização geográfica, mas também pelos problemas ambientais que se apresentam naquele território.

Cabe destacar a existência de vários outros instrumentos e/ou espaços de ação e articulação política que em maior ou menor proporção buscam implementar a educação ambiental. São exemplos desta articulação, as Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental (CIEAs), e as Redes de Educação Ambiental que no âmbito das Unidades Federativas atuam como articuladoras estaduais da política nacional de educação ambiental. Segundo o Ministério do Meio Ambiente:

Hoje, existem CIEAs criadas por decreto ou por lei em 24 Unidades federativas. Onde há resistência do estado com a sua implementação, encontram-se as redes de educação ambiental pressionando para a sua criação e, inclusive assumindo a responsabilidade por coordenar o debate voltado à elaboração da política e do programa estadual de educação ambiental. (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2007, p. 3).

No Rio Grande do Norte, a criação da CIEA local, se deu através do decreto n. 14.922/2000. Em nossa pesquisa não chegamos a nos deter na análise deste documento, tampouco na sua implementação posto não se constituir um objetivo na nossa investigação atual, e principalmente por considerar um estudo amplo, ensejando a realização de outra pesquisa.

A análise dos principais instrumentos de institucionalização da Política Nacional de Educação Ambiental no Brasil, nos permitiu perceber que estes, em parte, se efetivaram no contexto de reforma do Estado e de forma específica das políticas educacionais, como um dos eixos do neoliberalismo que assolou de forma muito contundente a América Latina no contexto mencionado.

Nossas reflexões nos permitem concluir que o processo de afirmação das políticas de educação ambiental, de um modo geral, seguiu a rota delineada para a política educacional. Portanto, foram pensadas a partir de uma lógica de redimensionamento do papel do Estado e revalorização da participação da sociedade, principalmente através do terceiro setor, na execução das políticas, mantendo-se, no entanto, o controle a cargo do próprio Estado.

É inegável o crescimento da Educação Ambiental no Brasil, onde se evidencia uma diversidade de iniciativas, seja através do Órgão Gestor da PNEA, seja por iniciativa específica do MEC e do MMA ou por iniciativa da sociedade através do terceiro setor. O crescimento deste campo vem demandando a criação do Sistema Nacional de Educação Ambiental (SISNEA) cujo texto base, encontra-se atualmente em processo de discussão em âmbito nacional.

É bastante evidente que a Política Nacional de Educação Ambiental incorporou importantes diretrizes que compõem o conjunto de orientações internacionais para a gestão da educação ambiental. Por outro lado, é inegável que o movimento ambientalista forneceu importantes contribuições para este campo, buscando influenciar no perfil das políticas delineadas a partir dos anos de 1990, apesar do refluxo dos movimentos sociais que caracterizaram este período.

## **4 A POLÍTICA DE GESTÃO DESCENTRALIZADA DO PROGRAMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/RN: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PARTICIPAÇÃO**

### **4.1 O LUGAR DE ONDE FALAMOS: MOSSORÓ TERRA DA LIBERDADE?**

Situada na região Oeste do Estado, a cidade de Mossoró atinge atualmente, a marca dos 234.392 habitantes, segundo censo de 2007 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2007a), em uma área total de 2.109 km<sup>2</sup>. A origem do nome Mossoró tem, pelo menos duas versões: há os que defendem que a origem venha de Mororó, uma árvore bastante resistente e conhecida na região. Porém, para o pesquisador Câmara Cascudo a origem está na tribo indígena Monxorós que habitava a região e deu nome ao lugar, fundado em 1772, a partir de um povoado que começou a se estruturar ao redor da Capela de Santa Luzia, hoje padroeira da cidade. Em 1852, o povoado de Santa Luzia foi elevado a categoria de Vila e em 09 de novembro de 1870, a categoria de cidade, contando na época com cerca de oito mil habitantes. (MOSSORÓ, s.d.)

A produção de sal, petróleo e agroindústria com foco para a fruticultura tropical irrigada, são as principais fontes de riqueza da economia municipal. A vocação industrial extrativista de Mossoró a coloca hoje como o município que apresenta maior número de poços em produção do Rio Grande do Norte que é o principal Estado produtor de petróleo em área terrestre do país.

Além disto, a carcinicultura tem despontado como importante atividade econômica gerando um mercado promissor na região salineira de Mossoró. Entretanto, convém destacar que esta atividade, vem constituindo-se em um dos problemas ambientais da região, sendo alvo de preocupação de ambientalistas e de órgãos de proteção ambiental.

Além do potencial econômico, destaca-se no município de Mossoró, o seu perfil político. A cidade comemorou em 2007, 80 anos da resistência do povo mossoroense ao bando de Lampião.<sup>12</sup> Este é um dos mais importantes fatos políticos comemorados pela

---

<sup>12</sup> Em 1927 a cidade de Mossoró que à época tinha cerca de 20.000 habitantes, vivia um período de expansionismo comercial e industrial. A riqueza que circulava na cidade despertou a cobiça do mais famoso cangaceiro da época, que era Virgulino Ferreira, o Lampião. Conta a história oficial, que um audacioso plano de ataque do famoso cangaceiro à cidade, foi derrotado pela população. Entrincheirada e liderada pelo poder público municipal, na figura de seu mandante maior, o Coronel Rodolfo Fernandes (prefeito do município à época) o povo derrotou o bando, matando alguns de seus membros mais importantes e obrigando o próprio líder a fugir às pressas da cidade. Isto ocorreu em 13 de junho de 1927. Este fato é reverenciado até hoje, fazendo parte

cidade, ao lado de outros tais como Abolição dos Escravos em 1883<sup>13</sup> (5 anos antes da Lei Áurea); O Motim das Mulheres em 1875<sup>14</sup> e o Primeiro Voto Feminino, de Celina Guimarães, em 1928.<sup>15</sup> São fatos históricos apropriados pelos grupos políticos que hegemonizam a política local para simbolizar a cidade como terra da liberdade ou terra da resistência. De acordo com o estudo de Braz (1999, p. 125), até mesmo:

As mudanças na paisagem urbana oportunizaram ao poder público local, criar meios para preservar na consciência social os fatos marcantes da história local. Tivemos assim denominada de Libertadora uma rádio local, um *Shopping* recebeu o nome de *Shopping Liberdade*. Entre outras marcas que encontramos no atual cenário urbano mossoreense, lê-se nas placas das ruas, praças e outros espaços urbanos nomes relacionados com a abolição da escravidão em Mossoró.

Além destes fatos, merece evidencia na história política de Mossoró, a forte concentração de poder na família Rosado, oligarquia urbana que começou a se instalar politicamente no município, desde 1948, com a eleição de Dix-Sept Rosado a prefeito. Sobre isto Silva (2004, p. 121) escreve que “[...] a eleição de Dix- Sept Rosado para prefeito de Mossoró, em 1948, inaugura um dos maiores ‘reinados’ de uma família sobre uma cidade no Estado do Rio Grande do Norte e, com ele, é criada toda a estrutura de mando rosadista.[...]”

Desde então, este grupo familiar exerce forte domínio na política local:

Através do controle das repartições públicas, influência sobre a indicação da aplicação de verbas do governo federal e estadual no município, nomeando

---

dos principais eventos comemorativos da cidade, enfatizando o feito como uma resistência do povo. (MOSSORÓ, s.d.).

<sup>13</sup> A história oficial nos dar conta de que Mossoró foi a primeira cidade do Rio Grande do Norte a fazer campanhas sistemáticas para liberação dos seus escravos. No dia 30 de setembro de 1883 o fato foi consumado. Porém, outras cidades no Ceará, tomaram a iniciativa antes de Mossoró, como é o caso de Redenção, entre outras. Sabe-se também que Mossoró nunca foi uma cidade escravocrata. Segundo estudos desenvolvidos por Braz (1999, p. 121-122), “[...] as atividades econômicas desenvolvidas pelos habitantes desta cidade não exigiram a concentração de escravos O escravo fez parte desta paisagem, muito mais como um agregado nas terras do senhor, como um dos seus objetos de ostentação, do qual podia valer-se nos momentos de dificuldades financeiras.

<sup>14</sup> O Motim das Mulheres foi um movimento ocorrido em 4 de setembro de 1875, quando 300 mulheres foram às ruas de Mossoró protestar contra o alistamento militar de seus filhos e maridos, objetivando impedir a ida dos mesmos para a guerra. Ao se dirigirem ao cartório militar, lá rasgaram as fichas de alistamento. Em desfile pelas ruas e na Praça central da cidade, enfrentaram a Polícia. Até mesmo atos de força, e armadas com utensílios domésticos, foram usados contra os opressores da manifestação. ([www.mossoro.rn.gov.br](http://www.mossoro.rn.gov.br)).

<sup>15</sup> Celina Guimarães Viana, professora, juíza de futebol, mulher atuante em Mossoró, foi a primeira eleitora inscrita no Brasil. Após tirar seu título eleitoral, fato que foi motivado pela amizade existente entre seu marido, o professor Elizeu Viana e o candidato à governador, o Sr. Juvenal Lamartine, um grande movimento nacional levou mulheres de diversas cidades do Rio Grande do Norte e outros Estados da Federação a fazerem o mesmo. ([www.mossoro.rn.gov.br](http://www.mossoro.rn.gov.br)).

parentes e correligionários para cargos de confiança, exercendo dessa maneira a velha prática do empreguismo e do nepotismo, garantem a perpetuação do mandonismo como prática política local. [...] A família Rosado continua exercendo o poder sobre a cidade de Mossoró, utilizando as mesmas estratégias de cinquenta anos atrás, renovando o discurso para se acomodar à nova conjuntura, e isso o grupo tem feito com muita propriedade. (SILVA, 2004, p. 122-123).

Através desta estratégia, o grupo familiar se renova no poder através de seus descendentes diretos com suporte de grande parte do empresariado local e uma extensa rede de apoio político sustentada pela força da oligarquia e pelo fácil acesso aos benefícios do clientelismo nas instituições públicas. Na estratégia para se manter no poder, os Rosados se renovam não só na inclusão dos jovens integrantes da família na política desde cedo, mas também na atualização dos discursos e práticas, em relação à forma de condução da gestão municipal de modo que estas ao parecerem democráticas, em essência legitimam as relações políticas no município sob a hegemonia do grupo.

A rede municipal de ensino de Mossoró é composta de 79 escolas, sendo 39 na zona urbana e 40 na zona rural, atendendo educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos num total de 20.123 alunos de acordo com a matrícula de 2007. Na rede estadual instalada no município são 71 escolas, cuja matrícula inicial em 2007 foi de 34.708 alunos, segundo o censo de 2007 do MEC. O município comporta ainda uma boa rede de escolas privadas, uma Unidade do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) - RN; a Universidade Federal do Rural do Semi-Árido (UFERSA); a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) - Campus Central e duas Universidades privadas. Apesar deste potencial, Mossoró detém um baixo Índice de Desenvolvimento da Educação básica (IDEB)<sup>16</sup>, sendo atualmente de 3,8 nos anos iniciais do ensino fundamental e de 3,5 dos anos finais. Além disto, detém ainda, um alto índice de analfabetismo, sendo de 7,6% entre as pessoas que têm entre 10 e 15 anos e 19,2% entre aqueles com 15 anos ou mais. (BRASIL, 2007b).

A proposta educacional do Município de Mossoró, encontra-se sistematizada no Plano Municipal de Educação/2004-2013 (MOSSORÓ, 2004), que define o ensino público municipal ministrado a partir dos seguintes princípios:

---

<sup>16</sup>Indicador de qualidade educacional do MEC que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil, SAEB) obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino com informações sobre o rendimento escolar. O índice atual foi calculado com base no censo de 2005.

Igualdade de condições para o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; gratuidade de ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais da educação na forma da lei; gestão democrática do ensino, garantida a participação de representantes da comunidade, na forma da lei; garantia de padrão de qualidade. (MOSSORÓ, 2004, p. 17).

A gestão democrática da educação afirmada no Plano Municipal de Educação foi ratificada através da Lei Municipal n. 1.855/2003, (MOSSORÓ, 2003) sendo que o artigo 2º determina que a gestão democrática do ensino público municipal será realizada a partir dos seguintes fundamentos: garantia de padrão de qualidade; compromisso com a proficiência de todos os alunos das unidades escolares, participação dos segmentos da sociedade em instâncias, entidades e órgãos colegiados da educação; autonomia das unidades escolares nas dimensões administrativa, financeira e pedagógica.

#### 4.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM MOSSORÓ: A PROPOSTA DO PROGRAMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (PMEA)

O Programa Municipal de Educação Ambiental (PMEA) do Município de Mossoró (2006/2008), elaborado sob a responsabilidade da Gerência Executiva de Gestão Ambiental (GGA) e Gerência Executiva de Educação e do Desporto (GEED), apresenta-se como uma síntese da experiência acumulada pela rede municipal de ensino. Esta experiência vem sendo desenvolvida através de “[...] oficinas e projetos visando capacitar lideranças comunitárias e alunos da rede escolar municipal, para que estes possam elaborar e executar ações que busquem soluções integradas para problemas socioambientais locais.” (MOSSORÓ, 2006a, p. 7). O resgate desta experiência como base para a elaboração do PMEa é definido por um gestor entrevistado, afirmando que:

O que houve foi uma concentração de experiências que já haviam. Nós resgatamos as experiências de educação ambiental que o município já tinha. Então não se pode dizer que Mossoró não tinha educação ambiental. Especialmente na rede municipal, nós tínhamos sim. Tem até uma pessoa responsável na Gerência de Educação. Então a Gerência de Educação sempre fez educação ambiental de um jeito ou de outro. Sem um plano, sem uma orientação, mas sempre fez. (G1, 2007).

Na mesma linha de compreensão, uma educadora entrevistada faz referência ao trabalho de educação ambiental desenvolvido anteriormente ao programa. Em sua afirmação, percebemos que mesmo de forma isolada, já existiam nas escolas algumas iniciativas voltadas para esta área de conhecimento, através de projetos, campanhas ou mesmo como abordagem transversal junto aos demais conteúdos discutidos em sala de aula. Neste sentido, a educadora revela: “[...] nós já vínhamos tendo um trabalho de educação ambiental há algum tempo. Mais ou menos desde 2002 que a gente vem elaborando atividades maiores, voltadas para a questão ambiental.” (E8, 2007).

Especialmente no âmbito da Gerência Executiva de Educação e do Desporto, identifica-se que principalmente a partir do ano de 2002, há uma intensificação de ações de educação ambiental, incluindo principalmente a formação continuada de professores nesta temática. (VER ANEXO A). De modo geral, trata-se da efetivação no âmbito municipal de programas e projetos desenvolvidos nacionalmente, pelo Ministério da Educação e Ministério do Meio Ambiente.

A iniciativa do governo municipal ao elaborar o PME A, reflete uma intencionalidade institucional de superar as ações isoladas e descontínuas de educação ambiental já desenvolvidas pelas escolas da rede municipal de ensino, apresentando “[...] uma proposta metodológica para discussão, elaboração e implementação da educação ambiental contínua para a cidade de Mossoró.”(MOSSORÓ, 2006a, p. 6).

Esse programa estabelece como objetivo central, a promoção da “[...] educação ambiental formal e não-formal para sensibilizar e mobilizar alunos, professores, comunidades, organizações comunitárias e instituições da sociedade sobre o problema ambiental.” (MOSSORÓ, 2006a, p. 10). Com esta perspectiva elege como público alvo, “[...] as comunidades ribeirinhas do Rio Apodi-Mossoró<sup>17</sup> em seu trecho rural e urbano, crianças e jovens do ensino fundamental matriculados nas escolas municipais, empresariado, professores, organizações comunitárias e instituições da sociedade.” (MOSSORÓ, 2006a, p. 27).

---

<sup>17</sup> Nos últimos dez anos pelo menos, o Rio Apodi-Mossoró tem sido o centro do debate acerca dos problemas ambientais não só da cidade de Mossoró, mas de toda a Região Oeste do Rio Grande do Norte. Com sua nascente localizada no município de Luis Gomes, tem 210 km de extensão, desaguando no Oceano Atlântico. Em toda sua extensão, e principalmente no trecho urbano de Mossoró, tem sido duramente afetado por diversos agentes poluidores, entre os quais ocupação irregular da área de preservação permanente e esgotos clandestinos. Numa visão pessimista muitos, pesquisadores prevêem a morte do rio Mossoró o que o torna tema central em todas as discussões acerca da educação ambiental. Além disso, constitui-se em uma bela peça da paisagem geográfica de Mossoró, dividindo a cidade, possibilitando espaços de lazer em suas margens. ([www.mossoro.rn.gov.br](http://www.mossoro.rn.gov.br)).

A proposta de Mossoró para a educação ambiental, de um lado, busca sistematizar e ampliar as ações já desenvolvidas pelas escolas neste campo. Por outro lado, inclui a educação ambiental não-formal, o que significa que atribui nova função ao sistema municipal de ensino uma vez que a partir de então, às escolas caberá também o trabalho com a comunidade, para além do espaço escolar restrito. A Gerência Municipal de Gestão Ambiental e a Gerência Municipal de Educação, são os órgãos do poder público que, no âmbito do município desenvolvem estratégias para a implementação da educação ambiental, formal e não-formal, de acordo com o que está previsto no PME A.

#### **4.2.1 Diretrizes de gestão**

Ao nos debruçarmos sobre o PME A de Mossoró, identificamos que, guardadas as especificidades locais, o seu conteúdo expressa as orientações da Política Nacional de Educação Ambiental contidas na Lei n. 9.795/99 e no Programa Nacional de Educação Ambiental, o que foi confirmado pela fala do gestor quando diz que: “[...] na elaboração do PME A nós resgatamos os princípios que estão presente no Programa Nacional de Educação Ambiental, adaptando alguns desses princípios para o caso específico da cidade de Mossoró.” (G1, 2007).

Nessa perspectiva, foram determinados quatro diretrizes básicas para o desenvolvimento da educação ambiental no município: a transversalidade, apontada no programa como uma forma de internalizar a educação ambiental nos diversos órgãos do município, estimulando o diálogo entre as políticas setoriais; a implantação do sistema municipal de gestão ambiental; o desenvolvimento humano e a gestão democrática e participativa..

Ao definir a gestão democrática e participativa como uma das diretrizes básicas, do PME A, a equipe gestora, apoiou-se nas diretrizes do ProNEA, determinando que a descentralização espacial e institucional proporciona “[...] o envolvimento democrático dos atores e segmentos institucionais na construção e implementação das políticas e programas de educação ambiental.” (MOSSORÓ, 2006a, p. 13).

Por este direcionamento, identificamos que o Programa incorpora os pressupostos da gestão educacional descentralizada, principalmente nos aspectos administrativos e pedagógicos, no que diz respeito às suas diretrizes e proposta metodológica para a ação. A incorporação destas diretrizes reafirma as orientações do ProNEA, quanto à defesa da

necessidade de fortalecimento dos sistemas de ensino, considerando que ao lado de outros canais, eles possibilitam a execução da política nacional de educação ambiental. Nesta direção, o ProNEA define que “[...] para o fortalecimento desses sistemas, é fundamental o apoio à implantação e implementação de políticas descentralizadas, no âmbito dos estados e municípios [...].” (BRASIL, 2005, p. 35).

A descentralização administrativa, financeira e pedagógica constitui-se uma das mais importantes diretrizes da gestão, delineadas pelos organismos multilaterais de cooperação, entre os quais o Banco Mundial e implementadas pelos governos no contexto das reformas das políticas educacionais dos anos de 1990, defendida com o argumento de que seria uma medida capaz de proporcionar a democratização do Estado, através da ampliação da participação social no planejamento e na execução das políticas públicas.

No entanto, na análise de Leher (2001, p. 166):

Na política de descentralização, o pressuposto é a manutenção do centro político; apenas o já decidido é executado localmente, preferencialmente com a participação de determinada sociedade civil. A hegemonia do poder central na **tomada** de decisões é mantida. Em outras palavras, no sistema descentralizado, está pressuposto um ‘centro’ de poder que deve ser mantido. (grifo do autor).

Casassus (1995), analisa que no caso específico da América Latina, a partir dos anos de 1990, a gestão das políticas públicas e, especialmente da educação, tem se efetivado na prática como um processo de desconcentração e não a descentralização. Isto porque, o direito de decidir tem se mantido nos centros de poder, cabendo às instâncias menores a execução do planejamento. A implantação destas diretrizes na gestão da educação brasileira, impactaram sobre o modelo de gestão da educação ambiental que começou a se delinear no mesmo período e que no caso brasileiro, teve seu ápice com a aprovação da Lei n. 9.795/99 que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental. No conjunto de diretrizes da PNEA e posteriormente do ProNEA, destaca-se a ênfase na participação social como conteúdo do modelo de gestão descentralizado no âmbito das políticas públicas, especialmente da educação, como uma estratégia de distribuição de responsabilidades entre governo e sociedade.

Na proposta do PMEAM-Mossoró, estas diretrizes estão bem evidentes. A democracia e a participação apresentam-se como propostas de diretrizes para a ação, na perspectiva de viabilização da gestão descentralizada no âmbito da educação ambiental, através das escolas

municipais, cuja ação neste campo não está circunscrita apenas a educação formal, mas também na educação não-formal. Para viabilizar a implementação destas diretrizes, a gestão do Programa instituiu os Núcleos de Educação ambiental (NEAs). Com esses Núcleos, o Governo Municipal abjetivava descentralizar a execução das ações de educação ambiental, dividindo responsabilidades com o conjunto de escolas que compõem a rede municipal de ensino.

A proposta do PMEIA expressa uma visão ampla acerca do alcance que deve ter uma ação educativa que tenha como eixo central de discussão, os conteúdos atinentes ao meio ambiente, considerando que:

A educação ambiental se constitui [...] numa forma abrangente de educação, que propõe atingir todos os cidadãos, através de um processo pedagógico participativo permanente com o objetivo de construir no indivíduo uma consciência crítica sobre a problemática ambiental. (MOSSORÓ, 2006a, p. 9).

Esta compreensão é basilar para os contornos a serem seguidos pela gestão do processo educativo, pois dela decorre um conjunto de direcionamentos metodológicos que definem o caminho a ser percorrido pelos diversos atores envolvidos no processo, o que não significa dizer que este direcionamento se dê de forma consensual. Tampouco que não possam existir resistências internas e, portanto, o tensionamento por outras concepções.

Ao definir a educação ambiental a partir da perspectiva acima exposta, o PMEIA ressalta a carência de discussões acerca da problemática ambiental. Enfatiza que isto contribui para com o agravamento destes problemas, tornando-se necessário “[...] mudar o comportamento do homem em relação à natureza, no sentido de promover, sob um modelo de desenvolvimento sustentável [...] a compatibilização de práticas econômicas e conservacionistas [...]” (MOSSORÓ, 2006a, p. 10).

Identifica-se, neste caso, uma visão reducionista de educação uma vez que limita as causas da problemática ambiental, a ausência de conhecimentos e, portanto, aponta para a necessidade de que estes sejam promovidos de forma a que se efetivem mudanças de comportamentos substanciais capazes de alterar a relação entre homem e natureza. Esta percepção fica bastante evidente na visão de uma educadora, quando afirma que a educação ambiental deve “[...] desenvolver a responsabilidade de cuidar. Formar atitudes no aluno. Responsabilizá-lo.” (E2, 2007).

A exemplo do que se apresenta na educação de modo amplo, a educação ambiental vem se constituindo como um campo de saber e ação política e pedagógica que, pela sua própria natureza, comporta em si uma ampla diversidade conceitual. São visões de mundo, concepções políticas e ideológicas que se refletem na produção teórica e buscam direcionar as políticas e experiências, sejam elas no âmbito estatal, sejam por iniciativas da sociedade através de seus diversos canais de atuação, tais como ONGs ambientalistas, associações de bairros e sindicatos. A literatura que trata da temática meio ambiente e educação (LIMA, 2004; LOUREIRO, 2006b; QUINTAS, 2004) tem evidenciado a diversidade da área, expressando a sua heterogeneidade conceitual e metodológica.

Essa diversidade de concepções está polarizada por dois grandes blocos conceituais que se dividem em “[...] tendências mais transformadoras e complexas e tendências mais conservadoras e reducionistas.” (LIMA, 2004, p.106). Ao definir estes blocos, Loureiro (2004), afirma que a educação ambiental transformadora é aquela que

[...] possui um conteúdo emancipatório, em que a dialética entre forma e conteúdo se realizam de tal maneira que as alterações da atividade humana; vinculadas ao fazer educativo, impliquem mudanças individuais e coletivas, locais e globais, estruturais e culturais, econômicas e culturais. (LOUREIRO, 2004c, p. 89).

Analisando a vertente conservadora/reducionista Loureiro (2004c) assim conclui:

A dita educação ambiental convencional está centrada no indivíduo, no alcançar a condição de ser humano integral e harmônico, pressupondo a existência de finalidades previamente estabelecidas na natureza e de relações ideais que fundamentam a pedagogia do consenso. Focaliza o ato educativo enquanto mudança de comportamentos compatíveis a um determinado padrão idealizado de relações corretas com a natureza, reproduzindo o dualismo natureza-cultura, com uma tendência a aceitar a ordem social estabelecida como condição dada, sem crítica às suas origens históricas. O importante para esta vertente não é pensar processos educativos que associem a mudança pessoal à mudança societária como pólos indissociáveis na requalificação de nossa inserção na natureza e na dialetização entre subjetividade e objetividade; mas sim pensar a transcendência integradora, a transformação da pessoa pela ampliação da consciência que rebate nas condições objetivas, como caminho único para se obter a união com a natureza e para reencontrar uma essência pura que ficou perdida em nossa objetivização na história. (LOUREIRO, 2004c, p. 80).

Para esta concepção, importa à educação promover a mudança individual de comportamentos inaceitáveis e impeditivos da conservação do meio ambiente, sendo esta visão absorvida expressamente pelo PME.A.

Em nossa compreensão, a gestão democrática e participativa, princípios da Política Nacional de Educação Ambiental e do ProNEA, também adotada como um dos princípios norteadores do PME.A, começa a ser comprometida a partir desta responsabilização individual e conseqüente exigência de alteração do comportamento via educação. A visão reducionista, promotora da individualização é incompatível com a democratização das relações, pois nos impede de ver os condicionantes em sua totalidade, nos permitindo ver apenas uma parte da realidade. E assim procedendo, conduz a ações nesta direção, ou seja, um agir fragmentado, separando o social do ecológico, o todo das partes, dificultando que se construa uma visão integradora de conhecimento e da educação.

A gestão da educação ambiental orientada a partir dessa perspectiva resulta na diluição da crise ambiental transformando-a em uma problemática apresentada genericamente como se todas as pessoas fossem “[...] igualmente responsáveis e vítimas do processo de degradação ecossistêmica.” (LOUREIRO, 2004a, p. 130). Isto significa a negação da crise ambiental como uma conseqüência do modelo de desenvolvimento, no nosso caso, sob a égide do capital. Provavelmente conduz a uma ação pautada pelo pragmatismo, dificultando, mas não impedindo, que se possa construir uma proposta de educação ambiental como um processo de politização da problemática ambiental.

Por este direcionamento, a participação transforma-se em um discurso genérico proferido pela institucionalidade, que em nada conduz a *práxis*, no sentido de que esta é “[...] a atividade concreta pela qual o sujeito se afirma no mundo, modificando a realidade objetiva e sendo por ela modificado, não de modo espontâneo, mecânico e repetitivo, mas reflexivo, pelo questionamento, remetendo a teoria à prática.” (LOUREIRO; 2004b, p. 130).

#### 4.2.1.1 Núcleos de Educação Ambiental (NEAs): alternativa metodológica na gestão descentralizada

A implantação do PMEIA de Mossoró, foi possibilitada pela criação dos Núcleos de Educação Ambiental<sup>18</sup> (NEAs), a partir do ano de 2006. O núcleo de educação ambiental é constituído por uma escola sede, situada em locais próximos às margens do rio Apodi-Mossoró com algum acúmulo de experiência em educação ambiental e demais escolas do entorno (VER ANEXO B). Criados com caráter executivo do PMEIA, os NEAs têm função de “[...] educar e qualificar alunos e comunidade da área de sua responsabilidade, desenvolvendo neles uma consciência crítica sobre as questões ambientais.” (NÚCLEO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2006). De acordo com a proposta metodológica, os NEAs contam com a participação dos estudantes da COM-VIDA<sup>19</sup>, Agentes Jovens<sup>20</sup>, Agentes de Saúde, professores e profissionais da área, que atuarão como multiplicadores em atividades de formação para os demais atores ambientais a partir das temáticas escolhidas: água (2006), lixo (2007) e desenvolvimento de árvores (2008). Na visão da gestão, Os NEAs constituem-se, como “[...] o espaço privilegiado de planejamento e execução de ações coletivas em prol do meio ambiente.” (MOSSORÓ, 2006).

A institucionalização destes núcleos foi a estratégia encontrada pela gestão municipal para implementar o PMEIA, buscando aproximar as ações de educação ambiental das comunidades. A organização de um núcleo coordenador sediado em uma escola, na expectativa da gestão possibilitaria a descentralização do programa e se transformaria em espaço de articulação não só das escolas como também da comunidade local. Esta expectativa é revelada por um gestor quando afirma:

No programa havia um primeiro semestre que era de muita indução e um semestre de mais espera do próprio NEA. A idéia que a gente tinha ali era

---

<sup>18</sup> Na primeira fase do PMEIA foram criados cinco NEAs. O NEA I tem como sede a Escola Municipal Castro Alves e abrange unidades de Ensino dos bairros Bom Jesus, Alagados e Planalto 13 de Maio; O NEA II situa-se na Escola Municipal Francisco de Assis Batista e abrange escolas dos bairros Alto da Conceição e Belo Horizonte; O NEA III localiza-se na Escola Municipal Dinarte Mariz e coordena as escolas situadas nos bairros Alto de S. Manoel e Ilha de Santa Luzia. O NEA IV encontra-se na Escola Municipal Leôncio José de Santana abrangendo as escolas localizadas no centro da cidade e o bairro Costa e Silva; O NEA V está situado na Escola Municipal Celina Guimarães, abrangendo os bairros Barrocas, Bom jardim e Paredões. (MOSSORÓ, 2006).

<sup>19</sup> Comissão Meio ambiente e Qualidade de Vida. Trata-se de uma proposta do MEC e constiu-se numa forma de organização no interior da escola com a participação da comunidade para o desenvolvimento de ações voltadas para a preservação do meio ambiente.

<sup>20</sup> O Programa Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano tem como objetivo formar jovens do ensino médio para que possam intervir de forma positiva em seu local de moradia.

que aos poucos a sede do NEA se transformasse num elemento de mobilização a tal ponto que ela se tornasse independente inclusive para propor até diretrizes próprias para aquela área de atuação. (G1, 2007).

Na proposta, o Núcleo de Educação Ambiental é o conjunto de escolas articuladas entre si através do Programa. Na definição da gestora:

A Escola é a sede do NEA. A proposta pensada é isso. Não sei se a gente vai conseguir isso um dia. Mas a idéia é que a escola seja a sede do NEA e que nessa escola as instituições encontrem um espaço prá discutir a questão. (G2, 2007).

O cronograma de atividades é sistematizado no âmbito das gerências parceiras do PMEIA (Educação e Gestão Ambiental). São atividades lúdicas, oficinas pedagógicas, conferências, produção de materiais reciclados, entre outras. (VER ANEXO C).

Os relatos dos gestores do PMEIA, revelam que as dificuldades de articulação das comunidades são bem maiores na zona rural do que na zona urbana. Isto levou a equipe a elaborar uma estratégia de mobilização com o objetivo de possibilitar a presença do Programa também nas comunidades rurais. Essa estratégia, foi denominada “Dia de Campo” (ANEXO D) e busca “[...] promover a interação e a sinergia de saberes entre jovens da zona rural e urbana.” (MOSSORÓ, 2006a, p. 3). Na visão da gestão, a iniciativa tem sido importante, embora seja também afetada em parte, pela desmobilização das comunidades, conforme afirmam:

O que nós conseguimos fazer no segundo semestre do ano passado e nós estamos fazendo no segundo semestre desse ano, são os dias de campo que é esse braço rural do Programa de Educação Ambiental. A gente passou muito tempo pensando em como atingir as comunidades rurais com o Programa de Educação Ambiental.[...] A avaliação dos dias de campo é muito boa, mas ainda depende de uma indução por parte da Gerência de Educação e por parte da Gerência de Gestão Ambiental. (G1, 2007).

No dia de campo é quando acontece essa mobilização da comunidade, mas ainda com muita dificuldade. Dia de campo é estratégia. As comunidades realmente buscam esse dia, se integram. Estamos tentando não ser pontual. É pontual em termos, mas é estratégico, porque nós temos um cronograma por mês. Então as pessoas começam a procurar e perguntar: quando é o próximo dia de campo? (G2, 2007).

A proposta dos NEAs nos parece ser uma iniciativa inovadora, uma vez que pensa a educação ambiental para além dos limites da escola e intenciona superar o isolamento entre as instituições. Apesar de inovadora, a metodologia escolhida para o desenvolvimento da educação ambiental no sistema municipal de ensino de Mossoró, espelha as diretrizes internacionais que a partir dos anos de 1980 começaram a redesenhar as políticas educacionais impactando fortemente sobre as práticas de organização e gestão da escola, produzindo novas formas de relação e condução do cotidiano escolar principalmente na dimensão administrativa.

Esse fato é analisado por Vieira (2006), ao discutir a função social da escola e as demandas que lhes são apresentadas no contexto atual. Para esta pesquisadora, estas demandas exigem a redefinição do papel da escola, que em função disto, tem sido afirmada como um importante foco da política educacional das últimas décadas, mais precisamente das reformas implementadas.

No âmbito da escola propriamente dita, passa-se de uma concepção de administração do cotidiano das relações de ensino-aprendizagem para noção de um todo mais amplo, multifacetado, relacionado não apenas a uma comunidade interna, constituída por professores, alunos e funcionários, mas que se articula com as famílias e a comunidade externa. (VIEIRA, 2006, p. 141).

Ao instituir os NEAs enquanto estratégia de realização da educação ambiental formal e não-formal, o município de Mossoró, incorporou não apenas as diretrizes norteadoras da atual Política Nacional de Educação Ambiental, mas também o conteúdo das reformas educacionais de cunho neoliberal, remetendo à escola outras tarefas que vão além dos limites da própria organização escolar interna.

A proposta de organização das escolas em núcleos, limitados a uma determinada área geográfica e portanto, com uma certa identidade cultural, social e econômica, poderia ser a possibilidade de desenvolvimento de uma educação ambiental capaz de articular a comunidade em torno de seus problemas. Isto porque, a organização das escolas em núcleos, nos parece ser uma estratégia de desenvolvimento e gestão de uma educação ambiental possibilitadora da vinculação entre os temas ambientais no sentido macro e o cotidiano dos educandos e sua comunidade, ladeada por problemas que sendo ambientais, são fundamentalmente sociais.

Uma proposta assim pensada, uma vez desenvolvida em uma conjuntura favorável, de relações democráticas, poderia gerar as condições para o estabelecimento do diálogo no sentido abordado por Paulo Freire (1987).<sup>21</sup> Lima (2004), já nos evidencia a importância das formulações de Paulo Freire para a educação ambiental emancipatória, afirmando que:

A pedagogia freiriana, ao propor uma educação libertadora, traz uma rica contribuição teórica e metodológica para a prática da educação ambiental emancipatória quando procura despertar a consciência do educando através da problematização dos temas geradores pertencentes ao seu universo vivido. (LIMA, 2004, p. 99).

Ao mesmo tempo, esta proposta de Mossoró guarda semelhanças com as recomendações da Conferência de Tbilisi, quando enfatiza a educação ambiental como estratégia possibilitadora da busca de soluções para os problemas ambientais. A nossa compreensão parte do pressuposto de que a organização das escolas em núcleos, na forma proposta, objetivando o desenvolvimento da educação ambiental, poderia ter como perspectiva a valorização dos conteúdos relativos aos problemas ambientais presentes no cotidiano das escolas e das comunidades. Essa foi a orientação defendida pela Conferência de Tbilisi ao afirmar:

A característica mais importante da educação ambiental consiste provavelmente em apontar a solução de problemas concretos. Os indivíduos, qualquer que seja o grupo da população ao qual pertençam e o nível em que se situem, percebem claramente os problemas que limitam o bem-estar individual ou coletivo, esclareçam suas causas e determinem os meios de resolvê-los. Desse modo, os indivíduos estarão em condições de participar da definição coletiva de estratégias e atividades voltadas para acabar com os problemas que refletem na qualidade do meio ambiente. (BRASIL, 1997a, p. 40).

Ao posicionar-se quanto a esta proposição feita pela Conferência de Tbilisi, Layrargues (2001) considera que:

A resolução de problemas ambientais locais carrega um valor altamente positivo, pois foge da tendência desmobilizadora da percepção dos

---

<sup>21</sup>Em suas formulações, Freire (1987) ressalta o uso da palavra como expressão do diálogo. Para este importante pensador, a palavra é a expressão da reflexão e da ação, portanto a práxis, enquanto movimento dialético através do qual transformamos o mundo e nos transformamos. Isto significa que ação e reflexão estão intrinsecamente entrelaçadas de modo que sem uma, a outra perde o sentido.

problemas globais, distantes da realidade local, e parte do princípio de que é indispensável que o cidadão participe da organização e gestão do seu ambiente e da vida cotidiana. (LAYRARGUES, 2001, p. 134).

A reflexão deste pesquisador traz importante contribuição à nossa análise. Considerando que a implantação de sistema municipal de gestão ambiental, constitui-se em uma das diretrizes do PMEAs, avaliamos que a proposta dos NEAs surge como uma metodologia bastante identificada com a perspectiva delineada no Programa. Mesmo porque, segundo a análise de Loureiro et al. (2005, p. 17):

Em educação, além do conhecimento do cenário global, suas causas e implicações, que definem o contexto em que se move a atuação pedagógica, é importante trabalhar os problemas específicos de cada grupo social, principalmente quando se tem por finalidade básica a gestão ambiental.

No entanto, as nossas análises nos indicam que as expectativas iniciais dos gestores do PMEAs, no sentido de que os NEAs se transformassem em espaços de mobilização das escolas com capacidade de iniciativa e articulação, até então não se confirmaram. Tampouco, a educação ambiental tem se efetivado a partir da concepção com a qual dialogamos aqui.

É preciso considerarmos que a educação não é um fazer neutro, desprovido de influências e interesses privados, mas uma construção social que reflete a infinitude de subjetividades e direcionamentos políticos que enquanto projetos diferenciados não apenas convivem, mas também disputam hegemonias. Em decorrência disto, muitos fatores podem agir como dificultadores da efetivação da educação ambiental na perspectiva com a qual dialogamos ao longo deste trabalho ou mesmo na expectativa dos gestores, já revelada. Na experiência em análise, consideramos que em grande medida, os métodos escolhidos pela gestão do Programa, são os fatores determinantes, aliados a outros problemas como a escassez de estrutura, recursos humanos, pedagógicos e financeiros.

#### 4.3 DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DO PROGRAMA

O tema da participação nos remete ao debate acerca das teorias da democracia, que, na atualidade tem sido o centro do debate político e de ampla aceitação por diferentes correntes políticas e ideológicas, independente do perfil ideológico por elas assumido.

Segundo Bobbio (1987), o conceito de democracia não pode ser compreendido isoladamente, mas em relação aos demais conceitos que compõe o conjunto das teorias sobre as formas de governo. Em que pese o fato de termos concordância com isto, não é nossa intenção procedermos a uma análise mais detalhada acerca das diversas formas de governo, teoricamente formuladas e historicamente vivenciadas.

Nos dedicamos a uma reflexão acerca da democracia participativa, em função da necessidade de buscarmos interações entre as reflexões que estamos formulando a partir do nosso objeto de estudo e as reflexões teóricas mais amplas acerca da participação nos processos de planejamento e execução das políticas públicas.

Segundo Nobre (2004), o sentido da democracia é disputado em duas arenas políticas. A primeira diz respeito à disputa no âmbito das macroestruturas que são responsáveis pelo quadro institucional dos regimes democráticos, como por exemplo, as definições de eleições periódicas. A segunda arena diz respeito à criação de novos espaços de participação e deliberação que:

Desafiam as macroestruturas de um regime democrático, tanto no sentido de desafiar sua capacidade de dar guarida a essas novas formas de participação, como no sentido de, em determinados momentos, colocar em xeque a lógica mesma do arranjo macroestrutural em vigor. (NOBRE, 2004, p. 22 ).

Pelo menos nas últimas quatro décadas (1970 a 2000), a participação e a democracia centralizam o debate político, tanto no campo da esquerda, como na direita, por motivações diferenciadas. Para a esquerda se põe a necessidade de defesa da democracia como um valor universal, fortalecendo as conquistas democráticas, numa blindagem política contra o autoritarismo.

Para a direita neoliberal, a globalização exige a ampliação da democracia, uma vez que sob a lógica do mercado se põe a necessidade da capacitação e da livre iniciativa de modo a colaborar para que os indivíduos participem dos processos sociais. Nessa análise, a participação significa regime de colaboração com a sociedade na execução das políticas públicas. Deste modo, tem-se um quadro em que:

Por um lado, a participação é identificada com os argumentos da democratização que têm como referência o fortalecimento dos espaços de socialização, de descentralização do poder e de crescente autonomização das decisões, o que acaba, portanto, por enfatizar um papel mais autônomo dos sujeitos sociais. Por outro lado, a participação é vista a partir da criação de

espaços e formas de articulação do Estado com os sujeitos sociais, que assim se configura em um instrumento de socialização da política, reforçando o seu papel como meio para realizar interesses e direitos sociais que demandam uma atuação pública. (JACOBI, 2000, p. 8).

Mas a democracia não é um conceito simples, pois comporta muitas variantes que resultam do contexto das relações sociais desde a antigüidade, “[...] traz em si um conjunto de contradições que redundam uma maior ou menor incorporação da população no jogo democrático.” (CABRAL NETO, 1997, p. 2).

Desde Atenas (antigüidade), a democracia se faz fundamentada em regras que nem sempre possibilitam a participação de modo a incluir indistintamente toda a coletividade. Regras excludentes deram contorno à democracia Ateniense, uma vez que a condição de cidadão participante do processo político estava limitada às pessoas do sexo masculino, maiores de dezoito anos, desde que fossem filhos de atenienses. Além disto, impunha-se como elemento dificultador da participação, as dificuldades de ordem prática vivenciadas pelos setores menos desfavorecidos economicamente. Esses nem sempre dispunham da condição material de deslocamento até os espaços decisórios, tornando a participação política restrita e seletivo.

Verifica-se portanto que já na antigüidade, a desigualdade econômica tinha forte influência sobre o processo democrático, uma vez que segundo Cabral Neto (1997, p. 3),

A igualdade do corpo político, na democracia ateniense, era apenas política e não econômica [...] A democracia ateniense, ao se circunscrever nos limites de uma sociedade escravocrata, trazia no seu interior as contradições e os limites próprios dessa forma de organização social.

Silva (2003), ressalta o quanto a democracia foi criticada pelas classes dominantes, desde Atenas, fato também explicitado por Cabral Neto (1997) quando relata os fatores explicativos da pouca participação dos setores mais ricos, nas assembléias populares atenienses. Argumenta o pesquisador que “[...] a frequência dos segmentos mais ricos da população urbana à assembléia era, também, pouco significativa, visto que esses setores, tradicionalmente, tinham um comportamento reticente frente ao regime democrático.” (CABRAL NETO, 1997, p. 2).

Nas formulações de Silva (2003), identificamos a afirmação de que:

O principal temor dos antidemocráticos era o rumo político que a participação das classes populares poderia tomar. As classes dominantes passaram a aceitar a democracia somente quando perceberam que ela poderia ser uma forte aliada na dominação de classe.(SILVA, 2003,p. 13).

O século XX nos proporcionou um conjunto de teorizações acerca da democracia liberal. Na concepção formulada por Schumpeter a democracia “[...] é aquele arranjo institucional para se chegar a decisões políticas no qual os indivíduos adquirem poder de decidir, utilizando para isso uma luta competitiva pelo voto do povo.” (SCHUMPETER, 1943 apud PATEMAN, 1992, p. 13).

Chauí (2000), relata que alguns dos traços característicos principais desta concepção liberal está no fato de que:

Democracia é um mecanismo para escolher e autorizar governos a partir de grupos que competem pela governança; [...] a função dos votantes não é de resolver problemas políticos, mas a de escolher homens que decidirão quais são os problemas políticos. A política é uma questão de elites dirigentes.(CHAUÍ, 2000, p. 138).

Nesse caso, ao povo compete apenas escolher entre os que se apresentam no cenário político como os mais qualificados para o governo. Esta disputa se dá em condições de desigualdade econômica entre segmentos e partidos políticos, produzindo a desigualdade política. Neste modelo, preocupa aos elitistas que haja aumento de participação colocando em risco a “harmonia” do sistema, daí ser uma democracia que colabora com a apatia, em que o eleitor é chamado a eleger representantes que decidam por ele e não a participar de processos decisórios.

Em sua obra intitulada *Cultura e Democracia*, Chauí (2000), nos afirma que em contraposição ao modelo de democracia formulado por Schumpeter, uma outra teorização foi formulada por Mcpherson, designada de democracia participativa. Chauí (2000) esclarece que:

Sendo um projeto e não uma descrição empírica, o modelo mcphersoniano apresenta um conjunto de precondições que seriam então, as condições sociais da democracia: a) mudança da consciência popular, que passa a ver-se não mais como consumidora, mas como agente e executor que desfruta de suas próprias decisões; b) grande diminuição da atual desigualdade social e econômica, na medida em que a desigualdade é o motor da coesão da ordem capitalista, pois impede a participação e é sustentáculo da ordem vigente; c) estimular procedimentos pelos quais se viabilizem as propostas de Marx [...]

numa democracia participativa; d) enfatizar o peso do ônus social trazido pelo crescimento do capitalismo [...] a consciência dos prejuízos causados pela apatia política. (CHAUI, 2000, p. 139).

Nessa perspectiva, é fundamental superar as desigualdades, especialmente aquelas produzidas pela exploração do capital sobre o trabalho. Mas é necessário também superar as desigualdades políticas resultantes das desigualdades materiais, ampliando a participação nos processos decisórios. Esta corrente de pensamento, reconhece os limites da democracia participativa, no modo de produção capitalista, onde “[...] as instituições representativas e o próprio governo devem ser entendidos meramente como meios de realização da vontade dos cidadãos e jamais como instituições democráticas por excelência.” (NOBRE, 2004, p. 33).

No final dos anos de 1960, a palavra participação tornou-se parte do vocabulário político popular. Isso se deu em função do crescimento de movimentos reivindicatórios, principalmente de estudantes que no período citado acima, se fortaleceram em muitos países. Esses movimentos, tinham como uma das mais importantes reivindicações, a busca do direito de participação política.

Estudos desenvolvidos por Pateman (1992) acerca do acesso de trabalhadores aos processos decisórios em seus locais de trabalho, enfatizam que a participação democrática se viabiliza principalmente pela participação nas decisões. Do contrário, ou seja, a não participação na decisão, trata-se apenas de uma pseudoparticipação, em que as pessoas são informadas e persuadidas a aceitarem decisões tomadas. Apoiando-se nas elaborações de Rousseau (1968), Pateman (1992) nos afirma que:

Mais importante é a experiência da participação na tomada de decisões, e a complexa totalidade de resultados a que parece conduzir, tanto para o indivíduo quanto para o sistema político como um todo; tal experiência integra o indivíduo a sua sociedade e constitui o instrumental para transformá-la numa verdadeira comunidade. (ROUSSEAU, 1968 apud PATEMAN, 1992, p. 42).

Além de enfatizar a participação efetiva como a capacidade de decisão e não apenas como o convencimento e o cumprimento de tarefas por parte de grupos hierarquicamente submetidos a determinado centro de poder, Pateman (1992) discute também o efeito psicológico provocado pela participação sobre os indivíduos e conseqüentemente, os resultados e o cotidiano das instituições aos quais se vinculam. Para esta pesquisadora

[...] a participação é bem mais que um complemento protetor de uma série de arranjos institucionais: ela também provoca um efeito psicológico sobre os que os que participam, assegurando uma inter-relação contínua entre o funcionamento das instituições e as qualidades e atitudes psicológicas dos indivíduos que interagem dentro delas. (PATEMAN, 1992, p. 35).

Para a autora, a teoria de Rousseau (1968), comporta uma função central que é “ser educativa”. Em nossa opinião, esta é uma das mais importantes contribuições do pensamento de Rousseau em relação à temática desenvolvida. O sistema ideal formulado por este importante teórico:

É concebido para desenvolver uma ação responsável, individual, social e política como resultado do processo participativo. Durante esse processo, a palavra ‘cada’ aplica-se a ele mesmo; o que vale dizer que ele tem que levar em consideração assuntos bem mais abrangentes do que os seus próprios e imediatos interesses privados. (PATEMAN, 1992, p. 38).

Nas formulações de Rousseau (1991), a participação se dá no processo de decisão. Isto faz com que os indivíduos, controlem seus impulsos, desenvolvendo a capacidade de ser um cidadão público. Neste sentido, a liberdade é enfatizada como condição para que os indivíduos tornem a sua participação mais efetiva nas decisões o que lhe permite “[...] um grau bem real de controle sobre o curso de sua vida e sobre a estrutura do meio em que vive.” (PATEMAN, 1992, p. 40).

Rousseau (1991), enfatiza a relação intrínseca entre igualdade e liberdade no sistema democrático. Mesmo reconhecendo que a igualdade plena não é possível, afirma que

[...] quanto à igualdade, não se deve entender por essa palavra que sejam absolutamente os mesmos graus do poder e de riqueza, mas, quanto ao poder, que seja distanciado de qualquer violência e nunca exerça senão em virtude do posto e das leis e, quanto à riqueza, que nenhum cidadão seja suficientemente opulento para poder comprar o outro e não haja nenhum tão pobre que, se veja constringido a vender-se [...]. (ROUSSEAU, 1991, p. 66).

Essas formulações nos oferecem um importante aporte teórico para a análise da participação no processo de execução da educação ambiental, enquanto política pública, notadamente em relação a experiência específica em discussão nesse estudo.

Na análise documental e a partir das entrevistas, identificamos que a elaboração do PME A esteve cargo da Gerência Executiva de Gestão Ambiental (GGA) e Gerência

Executiva da Educação e do Desporto (GEED). O PME A foi aprovado pela Comissão Municipal de Gestão Ambiental (CMGA), composta, exclusivamente, por Secretários e assessores de algumas secretarias municipais<sup>22</sup>, (VER ANEXO E), não havendo representatividade da sociedade.

Além de aprovar a proposta do PME A, a referida comissão foi instituída para, entre outros objetivos, definir os temas relacionados à educação ambiental abordados pelo PME A. Segundo o relatório da primeira reunião da CMGA, vimos que:

O tema para 2006 no programa será 'água' e seu uso sustentável, enfatizando as formas alternativas de preservação do rio Mossoró. Para 2007, está previsto a inclusão do tema 'lixo' e o gerenciamento de resíduos sólidos e para 2008 o tema 'vegetação', sua preservação e recuperação de áreas degradadas.(MOSSORÓ, 2006b, p. 01, grifos do autor).

O processo de formulação de toda a proposta esteve restrito ao espaço da gestão municipal, desconsiderando a necessidade e importância da participação dos demais atores a serem envolvidos na execução do programa: os segmentos escolares, as famílias e as comunidades a serem trabalhadas. Este fato é constatado na fala dos educadores:

Quando as escolas foram contactadas, o programa já existia e fomos informados que as escolas fariam parte desse programa através dos núcleos (NEAs). As escolas foram chamadas para executar o PME A. (E1, 2007).

Se a escola participou, não tenho conhecimento (E2, 2007)

A escola foi chamada para uma reunião e lá foi exposto o que era. Foi a primeira vez que a gente ouviu falar do Programa Municipal de Educação Ambiental e da implantação dos Núcleos de Educação Ambiental e que nossa escola tinha sido escolhida.Foi lá nessa reunião. Nós não tivemos participação na elaboração. (E6, 2007).

Igual posicionamento identificamos também nas revelações dos gestores quando um afirma que “[...] na elaboração do Programa não houve uma participação mais efetiva.” (G1, 2007), ou quando o outro declara:

---

<sup>22</sup> Secretaria Municipal de Serviços Urbanos, Trânsito e Transporte Público; Gerência Executiva da Gestão Ambiental; Gerência Executiva da Educação e Desporto; Gerência Executiva da Agricultura, do Abastecimento e Recursos Hídricos; Gerência Executiva da Saúde.

O processo de participação das escolas foi mais da parte operacional. A gente tem que confessar que a parte de estruturação do PMEIA se deu a nível das gerências parceiras. Gerência de Gestão Ambiental e Gerência de Educação. (G2, 2007).

A comunidade escolar foi mantida afastada dos espaços de decisão, cabendo-lhe a tarefa de executar as deliberações tomadas no âmbito da gestão central. Analisando as posições de Pateman (1992), esse processo pode ser entendido como se de fato ocorresse uma pseudoparticipação, uma vez que os espaços de decisão não foram ampliados para a escola e a comunidade. Essa forma de condução, contraria as diretrizes do próprio PMEIA, que ao incorporar as diretrizes norteadores do ProNEA, deixa claro que:

A democracia e a participação social permeiam as estratégias e ações-sob a perspectiva da universalização dos direitos e da inclusão social-por intermédio da geração de informações que garantam a participação social na discussão, formulação, implementação, fiscalização e avaliação das políticas ambientais [...].(MOSSORÓ, 2005, p. 14).

A participação não deve ser discutida apenas do ponto de vista do direito constitucionalmente garantido e que se expressa em textos normativos, tal qual no PMEIA. Corroboramos com Dallari (2002) no sentido de que o direito de participação é complementado pelo dever de participação. Participação torna-se então uma exigência da democracia uma vez que “[...] não se pode ter uma sociedade democrática, na qual a vontade e os interesses de todos sejam considerados, se não houver a participação.” (DALLARI, 2002, p. 97). Nesse sentido não nos referimos a uma participação meramente formal, como exercício do direito ou do dever e sim a participação como intencionalidade e ação política, de defesa de direitos coletivos e portanto de disputa política e fortalecimento do interesse público.

Para além do direito formal, ou do dever, Santos (1995) esclarece que a participação é educativa, agrega força ao grupo participante e proporciona a emancipação, se compreendida como “[...] os processos de lutas em direção ao aprofundamento da democracia em todos os espaços e a desocultação das opressões e exclusões.” (SANTOS, 1995, p. 258).

A ausência do corpo executivo do PMEIA, ou seja, os segmentos escolares, no processo de formulação da proposta, nos permite deduzir que decisões podem ter sido tomadas sem que representem de fato a demanda estabelecida pela realidade de cada

comunidade ou de cada escola. Isso porque, a tomada de decisões requer o conhecimento, a posse de informações sobre as quais devem estar fundamentadas as deliberações.

A não participação nas decisões e como consequência o possível desconhecimento das decisões tomadas pode produzir impactos negativos comprometedores do sentido democrático da participação. Do mesmo modo, o procedimento adotado, pode desencadear um processo de negação da informação, constatada neste estudo por meio das entrevistas. Por exemplo, ao indagarmos as pessoas entrevistadas quanto a concepção de educação ambiental do PMEa, verificamos que grande parte dos educadores não soube responder a nossa pergunta, alegando desconhecimento do texto do PMEa. Os que conseguiram elaborar uma resposta, o fizeram muito mais por uma construção própria do que mesmo como referência ao proposto no Programa.

Bordenave (1994), ao discutir os diversos significados e princípios através dos quais se efetivam os processos participativos nos aponta o conhecimento da realidade como uma importante ferramenta operativa da participação. Ou seja, as ações que dizem respeito à vida de coletivos, tais como as decisões acerca de políticas públicas devem atrair para o processo de formulação um corpo de conhecimentos adquiridos através de pessoas e grupos que sejam capazes de expressar a realidade para a qual a política se direciona. Sem este corpo de conhecimentos possibilitado pela interlocução com o grupo ao qual a proposta se direciona, as possibilidades de equívocos são bem maiores, como foi evidenciado na experiência em análise, tendo como referência as escolas municipais. O posicionamento assumido pelo gestor assim esclarece:

Então nós tivemos o programa que foi possível naquele momento e quando a gente começou a colocar em prática a gente viu que os recursos e o tempo não ajudaram certo? Aí a gente foi obrigado a mudar a metodologia. Ou seja, a gente tinha um programa muito interessante do ponto de vista metodológico, mas do ponto de vista da prática, tinha a falta de experiência da gente. (G1, 2007).

O modo como o gestor se refere ao Programa “possível”, nos indica que esta possibilidade se deu no âmbito da gestão central do PMEa. Ou seja, um Programa que foi definido a partir de perspectivas e intenções de pessoas que, por não estarem no cotidiano da escola, não tem um certo grau de conhecimento acerca de sua dinâmica interna, melhor dizendo, não têm a experiência necessária tal como afirmou o próprio gestor entrevistado.

Com isto não estamos afirmando que a participação social seja a panacéia de todos os problemas e que portanto, uma vez isto acontecendo, tudo estará resolvido em termos de democratização no planejamento e execução das políticas públicas. Entendemos que a presença dos segmentos sociais através de seus representantes, se constitui em uma possibilidade de intervenção destes setores na discussão política e na proposição de demandas de suas comunidades. Porém, isto se faz a partir de mediações com os outros setores, também representados, cujos interesses por vezes podem ser diferenciados. Isto significa que participar é disputar projetos, é a disputa política quase sempre desigual, o que nem sempre garante que o interesse coletivo seja vitorioso.

#### **4.3.1 Interface e planejamento e parcerias**

As dificuldades para atrair a participação dos segmentos escolares e a comunidade no processo que deu origem ao PMEAs, mantiveram-se nas discussões atinentes à implementação do mesmo. Por motivos diversos, a gestão central não consegue estabelecer uma relação política e pedagógica mais próxima das escolas, nem mesmo àquelas denominadas de sedes dos NEAs. Ao buscarmos identificar a avaliação dos entrevistados acerca da relação entre a equipe central responsável pelo PMEAs e os núcleos de educação ambiental percebemos a predominância de uma relação pontual exercida em função da necessidade de realização das atividades previstas no cronograma de atividades, decidido no âmbito da gestão central do Programa, conforme os seguintes esclarecimentos dos educadores escolares:

Quando vai acontecer uma atividade há uma aproximação. Mas na maioria das vezes a escola atua muito sozinha. (E1, 2007).

Acho muito solta. Eles chegam num determinado período pra desenvolver aquelas ações e depois desaparecem. (E7, 2007).

Embora reconhecendo que as atividades pontuais representam uma tentativa da gestão municipal para efetivar a educação ambiental, não podemos desconsiderar que trata-se de uma prática que em sua forma, contraria os pressupostos de uma educação ambiental mobilizadora em que a participação não seja vista como um fim em si mesma, mas como:

Um processo de vivência que imprime sentido e significado a um grupo ou movimento social, tornando-o protagonista de sua história, desenvolvendo uma consciência crítica desalienadora, agregando força sociopolítica a esse grupo ou ação coletiva, e gerando novos valores e uma cultura política nova. (GOHN, 2005, p. 30).

Entre os que avaliam de forma diferenciada, a relação entre a equipe central e os NEAs, observamos a presença de uma visão assistencialista em relação à gestão, identificando-a através de algumas ações tais como: estar presente a um determinado evento ou fornecer apoio material para determinada atividade. Isto é evidenciado na fala de dois educadores:

Eu vejo total apoio do pessoal da Gerência de Educação, [...]. O pessoal que trabalha com educação ambiental está interligado na questão de doar material, de dar todo apoio. Tudo que os alunos pedirem em termos de camiseta, panfleto, tudo aquilo que for prá ajudar, prá colaborar, na aquisição de pessoas que vêm dar uma palestra. Então tudo isso eles tão dando apoio. Estou notando isso. (E4, 2007).

A relação se dá de forma positiva. Eles têm mantido contato com a escola, marcam encontros com representantes dos funcionários prá planejar, prá fazer uma avaliação, prá ver o andamento das ações e prá receber sugestões, também. (E5, 2007).

Para estes educadores, a necessidade de uma gestão pautada pela participação e pelo exercício do poder de decisão dos segmentos escolares, não é sentida, ou pelo menos, não foi revelada. De outro modo, pode estar sendo inibida por outros tipos de carências, de ordem material. Tais carências são oriundas, principalmente da ausência de orçamento e recursos financeiros para a implementação do Programa.

Sem recursos para a execução do PMEAs, a coordenação dos NEAs e as escolas ficam a depender do atendimento imediato de suas necessidades por parte da gestão central. Esta, por sua vez, sem um orçamento previamente definido, atende de forma individual e pontual as necessidades dos referidos núcleos e escolas.

As necessidades de material produzem a dependência e geram uma relação de poder desigual. Refletem, portanto, as relações patrimonialistas instaladas no âmbito da gestão municipal que afetam não só a educação ambiental, mas as políticas públicas de modo geral.

A forma como se configuram as relações na gestão da educação ambiental em Mossoró, não colaboram no sentido de que a participação se traduza em fortalecimento dos segmentos escolares, tampouco das comunidades a quem se destina o Programa Municipal de

Educação Ambiental, enquanto espaço de decisão coletiva. Percebe-se uma forte dose de pragmatismo e imediatismo na execução das ações, inviabilizando que a função educativa da participação se faça presente na gestão. O pragmatismo está revelado por um educador quando diz “[...] quando tinha uma coisa nova pra passar telefonava, combinava, conversava.” (E3, 2007).

Essa forma de condução pode ser determinada por diferentes fatores. Uma primeira hipótese, é de que este pragmatismo e a forma verticalizada como vem se dando o processo de decisão no âmbito da implementação do Programa, advém do fato se tratar de uma experiência muito recente. Deste modo, pode ser que a gestão do Programa ainda não tenha se apropriado de instrumentos políticos e estruturais para garantir que o PME A seja executado a partir das diretrizes anunciadas na proposta.

Outra hipótese, no nosso entendimento, mais evidente, é o fato de que não interessa ao governo municipal que haja um processo de participação direta que promova o protagonismo e o empoderamento dos diversos segmentos, escolares ou não, envolvidos efetivamente com a implementação do Programa Municipal de Educação Ambiental. Esta compreensão fundamenta-se na história política do Município de Mossoró, onde as relações políticas estão circunscritas no controle e na privatização do poder público pela oligarquia local, sobre a qual fizemos referência no item três deste trabalho.

Nesse caso cabe aos segmentos escolares, principalmente, aos educadores, atuarem em uma outra perspectiva de gestão da educação ambiental em que a “[...] participação transcende a clássica fórmula de mera consulta à população, pois molda uma nova configuração da relação Estado e sociedade já que envolve também processo decisório.” (LAYRARGUES, 2001, p. 134). Isto porque, a luta pela ampliação da participação deve ser uma busca dos educadores e dos segmentos sociais engajados na emancipação humana e não pode estar limitada a autorização do Estado ou dos governos, através de lei, programas e projetos, ainda que estes sejam importantes na construção de uma cultura política democrática.

No entanto, constata-se na experiência analisada, a inexistência de uma postura política questionadora dos métodos adotados na gestão da educação ambiental. Novicki (2007), ao discutir os desafios colocados para a educação na busca da superação da degradação socioambiental, afirma que entre os desafios da educação ambiental está a difícil articulação entre consciência ambiental e participação na esfera pública. Para este pesquisador, no Brasil padecemos de uma

[...]cultura política autoritária [...] que tem inviabilizado, de diferentes maneiras (legal, administrativa, política, educacional...), o pleno exercício da cidadania, particularmente a conscientização de nossa dupla determinação (social e natural) e a participação no processo decisório de formulação/implantação de políticas públicas e práticas sociais, que visem a superar a desigualdade/exclusão socioambiental. (NOVICKI, 2007, p.151 ).

Essa cultura política de traços autoritários se expressa no cotidiano de algumas ações inerentes ao programa. Com efeito, o planejamento reflete a concepção de gestão posta em prática na execução do PME.A.

Normalmente quando se tem, por exemplo, primeira semana do meio ambiente, quando tem uma ação; eles fazem a reunião com os coordenadores de núcleo, informam. Inclusive esse ano a gente recebeu bem organizadozinho o cronograma de ações durante todo ano e a escola é prá desenvolver as ações, planejar as ações dentro dessa programação que foi enviada. Então a partir dessa programação a gente planeja as ações aqui, na escola. Eu acho que isso é o que realmente acontece. As vezes nós temos o nosso próprio desenvolvimento das atividades, o nosso planejamento e também algumas ações, algumas sugestões, alguma programação que vem de lá da Gerência. Elas fazem seleção das atividades, aquele cronograma e também tem o momento de deixar bem à vontade prá dar sugestões, prá desenvolver a partir das nossas possibilidades. (E1, 2007).

O planejamento das atividades que nós fizemos foi só aqui na escola. A equipe (gerência) propõe ações que a gente deve fazer. Então planejamos, damos sugestões, mas só aqui na escola sem a participação deles. Eles vem aqui só prá acompanhar, saber o que está sendo feito. (E2, 2007).

No campo da educação ambiental identificamos estudos que avaliam a importância do planejamento como uma atividade fundamental a uma proposta educacional que tenha como centro de sua ação, a modificação das relações estabelecidas no meio ambiente como um todo. Entre estes estudos, citamos Guimarães (1995, p. 42) quando afirma que:

[...] para realizar uma educação popular comprometida com a transformação da sociedade [...] como primam os pressupostos da educação ambiental, faz-se necessário resgatar o planejamento como ação pedagógica essencial.

Nessa perspectiva, o pesquisador nos apresenta as diretrizes do planejamento participativo, realçando a pertinência destes com a educação ambiental. Entre as diretrizes destaca-se que “[...] a ação de planejar implica a participação ativa de todos os elementos envolvidos no processo de ensino.” (LOPES, 1990 apud GUIMARÃES, 1995, p. 43). Nessa

mesma linha de raciocínio, Segura (2001), embora não falando especificamente do planejamento, nos proporciona uma reflexão acerca da necessidade de adoção de estratégias participativas como forma de possibilitar a motivação e a cumplicidade entre alunos e professores. Nesse sentido nos afirma que a “[...] busca de procedimentos didáticos que estimulem a co-responsabilidade e o espírito cooperativo, é uma das decorrências práticas em educação ambiental.” (SEGURA, 2001, p. 46).

Nessa reflexão concordamos com o pensamento de Demo (1986), quando, este ao discutir sobre o planejamento numa perspectiva participativa, afirma que esta metodologia não pode ser considerada como algo natural ou fruto da vocação de técnicos bem intencionados. Mesmo porque, numa situação participativa, o direcionamento dos técnicos tem uma forte influência sobre as decisões. O planejamento deve ser visto como ação organizada dos grupos envolvidos no processo que, a partir desta intervenção organizada busquem superar a tecnocracia tão presente no planejamento das políticas públicas.

A metodologia adotada tanto na elaboração, como na implementação da proposta em análise, orienta-se por uma forma de gestão que não tem conseguido caminhar no sentido de colaborar para que as escolas que compõem os NEAs possam construir autonomia escolar, embora esta tenha sido defendida pela própria gestão. Porém, a defesa de autonomia não é acompanhada de uma perspectiva construtiva. Ou seja, a gestão acredita que apenas criando os mecanismos institucionais, é possível que as escolas exerçam a sua autonomia que está mais relacionada a iniciativa para executar do que mesmo para decidir. Os gestores afirmam que:

A avaliação que eu faço dessa interação dos órgãos centrais com o NEA é que a gente tem que criar um mecanismo de torná-los mais independentes e isso eu acho que tem a ver também com essa dissonância entre o calendário escolar e as ações do programa. (G1, 2007).

A gente precisa tá provocando prá que as coisas possam acontecer. Mas existem graus. Já existem NEAs que são mais autônomos, noticiam, mobilizam. Mesmo em nível de NEA você vê que as vezes há um turno que se destaca mais. A sociedade não tá preparada prá ser autônoma nesse sentido. (G2, 2007).

Para uma educadora, não existem as condições favoráveis ao exercício da autonomia e desta dificuldade é remetida não só aos aspectos materiais, mas também aos aspectos conceituais, revelando que a apreensão dos conteúdos da educação ambiental apresenta-se como fator preponderante:

Assim, na concepção do grupo a escola tem autonomia para desenvolver ações, mas eu acho que a escola ainda não está preparada para desenvolver essas ações. Porque tem as dificuldades financeiras, de conceitos enfim, né? (E1, 2007).

Ao discutir a temática da autonomia escolar, Barroso (2006, p. 12) sustenta que as medidas da política educativa adotadas na perspectiva de “[...] resolver a crise de governabilidade do sistema de ensino”, em grande medida focalizaram a autonomia das escolas, atribuindo-lhes novas funções e medidas de gerenciamento para garantir o cumprimento destas.

Andrade (2005) também discute a autonomia das políticas públicas compreendendo-a como um dos princípios do modelo neoliberal de gestão. Para este pesquisador:

Em relação à educação, a autonomia proposta oficialmente está circunscrita ao próprio ambiente escolar, ou seja, no gerenciamento e cumprimento de normas pré-elaboradas vindas de fora da escola. Neste sentido, a autonomia se refere aos recursos normativos e técnicos, existentes na própria escola, mas não tem poder sobre a elaboração do quadro conceitual. (ANDRADE, 2005, p. 95).

No caso brasileiro, a autonomia escolar é tratada na LDB n. 9.394/96, artigo 15, quando prevê que “[...] os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.” (BRASIL, 1996, p. 17). Esta definição consta do Plano Nacional de Educação (2001), quando propõe um “[...] padrão de gestão que tenha como elementos a destinação de recursos para as atividades-fins, a descentralização, a autonomia da escola, a equidade, o foco na aprendizagem dos alunos, e a participação da comunidade.” (BRASIL, 2001, p. 84).

A inclusão da autonomia enquanto princípio de gestão nos aparatos legais aprovados pelo Estado brasileiro a partir dos anos de 1990, reflete exatamente o alinhamento da política educacional deste período com o arcabouço jurídico e político do projeto neoliberal. Segundo Leher (2001):

Um dos argumentos mais reiterados pelo Banco Mundial e pelos governos neoliberais a favor da descentralização, da municipalização e da autonomia às escolas é que além de torná-las mais eficazes e eficientes, tais medidas

permitem uma maior democratização do Estado devido à ampliação da participação da comunidade. (LEHER, 2001, p. 166).

Ocorre que de fato, este discurso não vem sendo confirmado nos sistemas de ensino, tampouco no cotidiano das escolas. Esta autonomia está limitada ao cumprimento de normas elaboradas fora do contexto escolar e acontece segundo Barroso (2006, p. 13),

No sentido de transferir poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local (em particular os pais dos alunos) como um parceiro essencial.

Não podemos reduzir a autonomia das escolas à sua dimensão jurídica administrativa. Portanto, não basta está definido na legislação. Esta é uma visão de autonomia restrita que a coloca na simples condição de transferência de competências. Para além de uma visão de autonomia restrita a normatização, compreendemos que a autonomia somente existe na proporção em que ela acontece nas relações sociais e por este caminho ela é construída. Nesse sentido, precisamos levar em conta que uma política de reforço da autonomia, deve ir além da sua regulamentação para:

Criar as condições para que ela seja ‘construída’ em cada escola, de acordo com as especificidades locais e no respeito pelos princípios e *objectivos* que formam o sistema público nacional de ensino. Importa ainda, ter presente que a ‘autonomia da escola’ resulta, sempre da confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestores, profissionais e pedagógicos) que é preciso saber gerir, integrar e negociar. (BARROSO, 2006, p. 17, grifos do autor).

Além disto, o mesmo autor defende a autonomia escolar, definindo-a como um processo de aprendizagem que implica também na necessidade de mudanças culturais que só se realizam no exercício da vida cotidiana, sendo necessário a adoção de um processo pedagógico, muito mais do que regulamentos para tal. Portanto, a autonomia só se tornará efetiva se contar com a participação dos segmentos escolares no cotidiano da instituição. Isto exige a adoção de mecanismos que “[...] promovam uma gestão democrática e uma cultura participativa.” (BARROSO, 2006, p. 23).

O posicionamento teórico exposto, guarda interação com a concepção de educação ambiental a qual nos associamos. De fato, numa perspectiva crítica a educação ambiental

ultrapassa os limites normativos e se insere na *práxis* dos sujeitos, uma vez que a nossa perspectiva de meio ambiente não se restringe ao espaço das relações entre sociedade e natureza, mas amplia-se e considera também as relações sociais. Portanto, exercitar a autonomia na gestão da educação ambiental é também exercitar a educação ambiental pelo livre pensar e decidir a partir da interação e diálogo pois “[...] a escola autônoma é aquela que constrói no seu interior o seu projeto, que é a estratégia fundamental para o compromisso com sua realização.” (BORDIGNON; GRACINDO, 2006, p. 170).

No caso do modelo de gestão da educação ambiental implementado no Município de Mossoró, por meio do PME A, percebemos que, em função do fato de que a participação tanto dos segmentos escolares, quanto das comunidades está restrita à execução das atividades previstas no âmbito da gestão central, o exercício da autonomia não se efetiva, mesmo na lógica neoliberal. Os participantes do Programa vêem a sua capacidade de iniciativa política e pedagógica, limitada por uma série de fatores, inclusive à necessidade de apropriação de um grau maior de formação dos conteúdos relativos ao meio ambiente, assim como do domínio de metodologia de trabalho, principalmente na educação ambiental não-formal, junto às comunidades.

A raiz desta dificuldade, no nosso entendimento pode estar centrada principalmente em dois fatores. Em primeiro lugar, é preciso considerar que inserção da educação ambiental enquanto conteúdo da formação, oficialmente foi instituída a partir da segunda metade dos anos de 1990, principalmente com a inclusão do tema meio ambiente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997b) e com a aprovação da Lei n. 9.795 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental. (BRASIL, 1999). Isto não significa dizer que até então, não existisse por parte das escolas, ainda que de forma fragmentada e descontínua alguma preocupação com a discussão da temática. Até porque, o agravamento da crise ambiental discutido amplamente nos meios de comunicação e nos ambientes acadêmicos, assim como o crescimento dos movimentos ambientalistas a partir dos anos de 1970, certamente são fatos que se refletem no cotidiano da escola e no conteúdo da formação ali disseminado.

Entretanto, esta informalidade, foi insuficiente, de modo que a educação ambiental continua até hoje, a não ter muito espaço nos cursos de formação de professores, ainda que isto já esteja formalizado, na forma como determina a PNEA. Ao assumirmos esta postura frente à necessidade de formação, para o desenvolvimento da educação ambiental não defendemos um conteúdo genérico, desprovido de uma reflexão política desveladora das causas a partir das quais se erguem os problemas ambientais.

Ao contrário, nos posicionamos por uma educação ambiental cujo conteúdo esteja situado política e historicamente. Neste sentido nos reportamos ao pensamento de Loureiro (2002, p. 80-81) quando revela “[...] que um maior grau de conhecimento formal-instrumental não é garantia de maior qualificação para o exercício da cidadania ecológica quando se apresenta isolado da compreensão global da realidade.”

Em segundo lugar, precisamos ter em conta também que desenvolver educação ambiental de caráter não-formal, tal como prevê o PME/Mossoró, exige, além de uma certa formação para o desenvolvimento de trabalho junto a comunidades, o engajamento e o compromisso político que no caso dos trabalhadores em educação, vai além dos limites formais do exercício da profissão. Trata-se de uma militância política não praticada por grande parcela dos educadores.

#### 4.3.1.1 As Parcerias

Embora o estabelecimento de parcerias<sup>23</sup>, seja considerada uma estratégia importante de gestão no âmbito das políticas públicas, o Programa Municipal de Educação Ambiental de Mossoró, ainda não conseguiu fortalecer um processo formal com os agentes parceiros.

Percebemos que por parte da gestão existe um interesse em consolidar uma relação informal já existente, o que significa um passo importante para tal. Essa intenção é revelada pelo gestor:

Eu acho que a gente não faria nada sem essas parcerias, certo? Eu as vezes encontro um parceiro quando eu menos espero. Não são parcerias formalizadas, são todas informalmente. É como se a gente fosse um grande grupo de amigos que tem esse desejo em transformar Mossoró em uma cidade melhor. É nisso que eu me pauto, inclusive. Nós temos também várias parcerias com o Ministério Público. (G1, 2007).

Mesmo na informalidade, houve um esforço dos gestores do PME, em construir algum tipo de parceria: “Eu tentei no começo trabalhar com tutorias. Então cada NEA teria um tutor. Não deu muito certo não. É como eu te falei: não tem uma parceria formalizada [...]. Aí é assim: cada um querendo mesmo que as coisas aconteçam.” (G1, 2007).

---

<sup>23</sup> Durante a pesquisa identificamos que algumas parcerias foram estabelecidas informalmente com: Instituto Brasileiro de Meio Ambiente (IBAMA), Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), Universidade Potiguar (UnP), Faculdade Mather Christi, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

A compreensão da importância da parceria, está não só na declaração expressa de que isto seja necessário e das tentativas que se deram para tal, mas na visão de que o referido Programa, embora sendo uma proposição do Governo Municipal, não é uma propriedade exclusiva deste.

Quando a gente fala Programa Municipal, não fala que é da prefeitura. É do município, espera-se que todo mundo participe nesse sentido. Então eu acho que a educação ambiental não devia ter nome, dono, nem nada. Ela é do município porque foi proposta pelo município. A prefeitura é que tem obrigação, digamos assim de propor alguma coisa para o município em termos de gestão ambiental que é o sistema de política de meio ambiente. A obrigação é nossa, a gente reconhece a responsabilidade da gente. (G1, 2007).

Essa posição do gestor revela pelo menos dois aspectos que merecem ser analisados. Em primeiro lugar, a obrigatoriedade do poder público municipal em “oferecer” políticas públicas, é confundida com a metodologia adotada para tal. Ou seja, é evidente que é função do governo municipal proporcionar à população políticas públicas que tenham como objetivo maior, melhorar a qualidade de vida da população. Isto não significa que a implantação destas políticas não possa ser precedida de um processo de efetiva participação das comunidades acerca das proposições do governo. Essa metodologia poderia, inclusive, ser uma boa estratégia para que as parcerias fossem iniciadas, consolidadas na prática, tanto com as comunidades através de grupos organizados ou não, como com outras instituições do próprio governo municipal e da sociedade.

Em segundo lugar, está o fato de que a parceria é ressaltada como uma necessidade, quando se trata do processo de realização das ações. No processo de formulação esta parceria não foi sentida como uma necessidade da gestão central, uma vez que o PMEIA foi elaborado e aprovado no âmbito de instâncias representativas apenas do governo municipal.

Quanto às parcerias com as ONGs, esta foi abordada apenas por uma educadora, referindo-se ao trabalho da Associação de Catadores Reciclando Para a Vida (ACREVI). Ao ser indagada sobre as parcerias com a comunidade a educadora entrevistada afirmou : “Nós estamos juntamente com ACREVI que já vem fazendo um trabalho aqui com a gente desde o ano passado. Mas esse ano tá se fortalecendo mais.” (E8, 2007).

A análise da proposta de educação ambiental de Mossoró, formulada no PMEIA, nos faz perceber que de modo geral, esta reflete as diretrizes de gestão que foram definidas na

PNEA e no ProNEA. A participação e a democracia são enfatizadas como modelo de gestão, cuja estratégia escolhida para tal foram os NEAs. Identificamos no entanto, que desde a fase de implementação do PMEa e dos NEAs, há dificuldades para que estes se efetivem no cotidiano da gestão.

Quanto as parcerias, percebemos que estas ainda se dão na informalidade, efetivadas a partir das relações profissionais e pessoais entre os gestores, embora estes tornem clara a necessidade de uma formalização entre os parceiros, o que seria algo positivo à execução do PMEa. A formalização determina papéis, delimita poderes e principalmente possibilita a soma de esforços e fortalece as instituições envolvidas. Considerando que Mossoró é um município com uma rede de ensino superior em ascensão, as Universidades (Estadual, Federal e Particulares), podem ser um importante espaço de apoio à implementação do Programa, desde que a partir de um processo de articulação bem planejado.

#### **4.3.2 Articulação política e pedagógica dos NEAs: a ação das escolas**

A concepção do PMEa e o seu processo de execução através dos NEAs pressupõe a existência ou construção de um amplo processo de articulação política, administrativa e pedagógica entre as escolas e destas com as comunidades nas quais estão localizadas. No entanto, as falas revelam a existência de uma cultura organizacional que mantém as escolas fechadas entre si. Na visão de uma educadora:

As escolas preferem atuarem fechadas dentro de si. Então a escola tem uma ação direcionada ao meio ambiente, mas é como se não quizesse ou talvez não tenha ainda compreendido a noção do Programa. [...]. A escola está acostumada a trabalhar intramuros. Então esse costume acho que dificulta. (E1, 2007).

Nóvoa (1995) ao desenvolver estudos sobre os elementos que fazem parte da cultura organizacional escolar afirma que as bases conceituais e os pressupostos invisíveis da cultura escolar, ou seja, os valores, as crenças e as ideologias se manifestam na realidade da instituição de diferentes formas, inclusive no comportamento de seus membros:

No que se refere às manifestações comportamentais integram essa categoria todos os elementos que podem influenciar o comportamento dos atores escolares, como as normas e os regulamentos; os procedimentos impostos ou

assumidos pelos membros da organização e os rituais e cerimônias relacionados ao nível de participação dos atores escolares internos e externos na vida da escola, isto é, os pais, os professores, os alunos. (NÓVOA, 1995, apud SALES, 2005, p. 276-277).

A partir desta compreensão, é possível afirmarmos que a participação enquanto um aprendizado permanente no exercício cotidiano e por envolvimento coletivo nos processos decisórios carece de uma construção, posto que nem sempre ela se efetiva de forma espontânea, sendo necessário a sua indução para que se efetive. Para Tassara e Ardams (2006, p. 62):

[...] ao sujeito da participação ou ao sujeito indutor da participação cabem expressões que refletem que os mesmos se consideram e consideram aos outros, fazendo parte, legitimamente da vida social, se envolvendo ou aspirando a se envolver nos caminhos e destinos da mesma.

No caso específico da experiência em análise, podemos afirmar que em se tratando da implementação de um Programa Municipal por meio de Núcleos constituídos por escolas e agentes diversos, o sujeito indutor seria o próprio poder público municipal, representados nos NEAs pelos seus coordenadores. No entanto, é necessário considerarmos que a indução está relacionada à formação democrática (TASSARA; ARDAMS, 2006) e que essa formação historicamente não é característica de Mossoró.

Isso não significa dizer que todas as pessoas que estão à frente da gestão do Programa Municipal de Educação Ambiental sejam autoritárias, mas que exercem suas funções em um espaço de poder em que embora, pelas próprias características da vida contemporânea, esteja pautado pela democracia formal diferencia-se da democracia substancial.(BOBBIO, 1987).

Tampouco, a nossa posição significa a crença na impossibilidade da participação se esta não for viabilizada pelo poder público. Mesmo porque, não se pode esperar deste, uma concessão deste tipo, a não ser como expediente utilizado para legitimar relações autoritárias, camuflando sutis opressões (DEMO, 1986). Uma prática participativa poderia sim, ser efetivada pelo enfrentamento da disputa do poder pelos educadores, pois segundo Demo (1986):

Quem acredita em participação estabelece uma disputa com o poder. [...] Para realizar a participação é preciso encarar o poder de frente, partir dele, e,

então abrir os espaços de participação numa construção arduamente levantada centímetro por centímetro.(DEMO, 1986, p. 20).

Nesse sentido, resgatamos a conceituação de Bobbio (1987, p. 157), ao afirmar a “[...] distinção entre democracia formal, que diz respeito precisamente à forma de governo, e democracia substancial, que diz respeito ao conteúdo desta forma.” No caso específico da proposta de educação ambiental em análise, embora a gestão municipal tenha instituído uma estrutura administrativa que do ponto de vista da norma pareça democrática, as relações não têm ocorrido a partir destes princípios, em sua plenitude. E, embora pudesse ser possível, os movimentos contraditórios possibilitados dialeticamente, não se efetivam na direção de superação desta lógica, mas no desenvolvimento de ações nos limites das regras políticas estabelecidas.

Nesta perspectiva é que os educadores avaliam que:

Esse trabalho já não tem sido tão fácil, né? Envolver a nossa escola como um todo é difícil, imagine envolver outras escolas e a comunidade, não é? Mas a gente vai às vezes tentando. (E5, 2007).

[...] A comunidade também a escola ainda não conseguiu. Às vezes a gente desenvolve o trabalho junto às casas próximas, com os alunos fazendo visita, mas ainda é muito fechado, muito fechado.(E1, 2007).

Essa cultura organizacional que carrega em si modelos de gestão fechados, sem vínculos e diálogos com os segmentos sociais e pouco aberta a dinâmica e a problemática da sociedade reflete-se na gestão da educação ambiental dificultando que os seus objetivos sejam alcançados, o que a partir de uma prática participativa em uma democracia substancial, seria possível, pois de acordo com Segura (2001, p. 22):

A escola representa um espaço de trabalho fundamental para iluminar o sentido da luta ambiental e fortalecer as bases de formação para a cidadania, apesar de carregar consigo o peso de uma estrutura desgastada e pouco aberta às reflexões relativas à dinâmica socioambiental.

No campo da educação ambiental, existem indicadores quantitativos que indicam a pouca inserção da escola no cotidiano das comunidades. Segundo pesquisa do INEP, feita com base no Censo Escolar de 2004 e publicada em 2005, apenas 8,3% das escolas brasileiras que declaram oferecer educação ambiental, participam de atividades comunitárias tais como:

a manutenção de hortas, pomares e jardins. Na região Nordeste esse número cai para 3,9% e no Rio Grande do Norte, o número é bem menor ficando no patamar de apenas 1,8%. De modo geral, no país, a atividade comunitária que consegue maior participação dos segmentos escolares, são os mutirões de limpeza chegando a adesão de 17,9% de escolas pesquisadas. (VEIGA; AMORIM; BLANCO, 2005).

Esses dados não revelam os impactos dessas atividades sobre a vida da comunidade, tampouco representam um julgamento de valor acerca das práticas de educação ambiental. No entanto, são uma boa referência para avaliarmos o grau de envolvimento das escolas brasileiras na vida das comunidades nas quais estão situadas.

Por outro lado, existem outros fatores que não podem ser desconsiderados como elementos dificultadores para que se efetive de fato uma gestão participativa. Percebe-se a existência de dificuldades como, as limitações em termos de recursos humanos e financeiros para a execução do programa analisado. Em relação aos recursos financeiros, identificamos que na proposta do PME A, não há uma previsão orçamentária para sua execução, o que deixa a equipe gestora dependendo do apoio de parceiros eventuais.

Nós fizemos, ao lado da ponte de ferro alí no bairro Alto da Conceição, uma área de proteção ambiental. Nós cercamos, plantamos alí 350 mudas, num mutirão no dia do voluntariado jovem, o NEA II tava lá participando. Aquilo alí foi com recursos das ações penais do Ministério Público sobre uma empresa que havia cometido crime ambiental e o recurso foi usado prá aquela área alí. (G1, 2007).

Em relação aos recursos humanos, os desafios também se apresentam e até com maior amplitude, posto identificar-se que o PME A e ao mesmo tempo a definição de algumas escolas enquanto NEAs, não se fez acompanhada de formação de uma equipe que pudesse ser o suporte pedagógico e administrativo para a realização das ações previstas na gestão central e nas escolas. Na visão de uma educadora, a equipe central é “[...] um grupo pequeno para atender a demanda. Eu acho que é porque eles não dão conta das ações, prá ter um trabalho sistemático, próximo as escolas [...]” (E9, 2007).

O programa foi incorporado pelas equipes já existentes, tanto na gestão central, quanto nas escolas. A nossa avaliação não significa dizer que defendemos a idéia de que a educação ambiental deve ser desenvolvida por equipes especiais, definidas para tal especificidade. Ao contrário, postulamos uma educação ambiental que se integra dialogicamente aos projetos pedagógicos elaborados de forma autônoma e participativa

pelos segmentos escolares. Neste sentido deve ser uma dimensão do currículo e não “algo à parte”.

Ressalva-se que a lógica implementada pela gestão do Programa exige, sim, o apoio de equipes que sejam capazes de dar suporte administrativo e pedagógico, principalmente aos NEAs uma vez que, segundo a proposta do PMEAs, cabe à escola desenvolver não somente a educação formal, mas também não-formal, o que significa a ampliação do seu raio de atuação.

Além disto, verificamos a existência de outros programas<sup>24</sup> que são executados paralelamente, no interior das escolas. De fato, observa-se que na prática, a descentralização antes anunciada pelo PMEAs cede lugar à desconcentração da gestão, transferindo responsabilidades e constituindo novas funções para o nível imediato da ação pedagógica. Ou seja, para as escolas e, especificamente para os NEAs. Na opinião da gestora entrevistada,

A escola sofre do que estamos chamando de programite. As escolas estão recheadas de programas. Então a indução por incrível que pareça ela é uma coisa negativa, mas é uma estratégia positiva que a gente encontra. Se a escola não for provocada, ela não age. Porque no seu fazer cotidiano, fica muito sobrecarregada. Então ela convive com ‘N’ programas simultaneamente[...]. (G2, 2007).

Essa opinião é compartilhada também por uma educadora ao declarar que:

As informações vem, dão um tema e a escola tem que buscar esse trabalho. Eu sei que a escola precisa está planejando, buscando, pesquisando, mas não é só isso, não é só o NEA. A escola [...] tem muitas ações que são desenvolvidas e que dificulta esse trabalho específico do NEA. (E1, 2007).

Em sintonia com as diretrizes das reformas educacionais que se deram a partir dos anos de 1990 o Programa Municipal de Educação Ambiental de Mossoró e a institucionalização dos NEAs, produziram a atribuição de novas funções administrativas, didáticas e pedagógicas para a escola, sem que isto tenha sido acompanhado dos recursos necessários para tal. Identifica-se que sem um orçamento determinado, a gestão recorre aos parceiros eventuais, conforme já explicitamos e à criatividade da comunidade escolar.

---

<sup>24</sup> Durante a pesquisa tivemos o cuidado de identificar os programas em execução à época em uma determinada escola. Constatamos que além de todas as atribuições atinentes a gestão propriamente dita da instituição, tais como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE) encontravam-se em execução as seguintes ações: Projeto Mossoró quer sorrir; Projeto viver sem droga é muito mais emocionante; Projeto ler para aprender mais e o Projeto rede vencer.

Um outro elemento dificultador é a ausência de interação entre os diversas instâncias dos órgãos da gestão municipal, principalmente daqueles diretamente envolvidos com a educação ambiental, distanciando-se da aplicação da transversalidade, uma das principais diretrizes adotadas pelas políticas de educação ambiental e também incluída no PME A de Mossoró. Essa falta de interação é identificada na opinião dos gestores quando fazem referência às dificuldades de implementação das ações do Programa, demonstrando a dificuldade de administração do espaço/tempo escolar no âmbito da gestão municipal de educação. Para um dos gestores:

Tem todo um calendário escolar que deve ser aprovado pelo Conselho de Educação que não pode ser de maneira alguma alterado. Então eu tenho que adequar o Programa ao calendário escolar. A gente sabe que a cada ano o Conselho avalia. O Conselho é autônomo inclusive para avaliar e modificar essas ações dentro do calendário escolar do município. (G1, 2007).

#### **4.3.3 A comunidade se pergunta: o que que eu posso fazer?**

As dificuldades enfrentadas pelos NEAs no sentido de proporcionar a articulação das escolas entre si, são ampliadas quando se trata de interlocução com a comunidade. A proposta do PME A prevê que à escola compete desenvolver não só a educação ambiental formal, mas também a educação ambiental não-formal. A Política Nacional de Educação Ambiental, vista sob a ótica da Lei n. 9.795/99 (artigo 13), conceitua como educação ambiental não-formal “[...] as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente.” (BRASIL, 1999, p. 4).

A partir dos postulados da perspectiva crítica de educação ambiental que nos orienta nesta formulação, defendemos que a sensibilização da comunidade implica na exposição dos conflitos ambientais que emergem a partir do processo de degradação do meio ambiente, grande parte em função de interesses privados. Para Loureiro (2004b):

Não há democracia nem educação para a cidadania sem a explicitação de conflitos. A aceitação de que a sociedade além de plural é permeada por visões de mundo, interesses e necessidades distintas e estruturalmente antagônicas está em processos efetivamente democráticos, nos quais se

incluem as oposições, tensões e contradições [...]. (LOUREIRO, 2004b, p. 43).

A partir da formulação do autor afirmamos que a explicitação dos conflitos, dos interesses diversos e contraditórios que se apresentam no debate acerca do meio ambiente são características próprias dos processos democráticos, uma vez que o consenso é inibidor da participação e do diálogo.

Embora a explicitação do conflito não seja uma proposta metodológica do PME A, tampouco a gestão do Programa tenha optado por métodos facilitadores desta explicitação, a fala de um educador revela que este se faz presente na visão da comunidade. Um professor entrevistado assim afirma:

A comunidade se pergunta: o que que eu tenho a ver com o rio? O que que eu posso fazer? Até porque eu vejo o seguinte: quem são os maiores poluidores do rio, não é? Ao mesmo tempo, a comunidade faz críticas às empresas que jogam dejetos no rio e a questão do desmatamento dessa mata cicliar. (E4, 2007).

Para Lima (2005, p. 112) a “[...] diluição dos conteúdos críticos do ambientalismo original [...] e a substituição da perspectiva do conflito por uma perspectiva conciliatória” tem sido uma das direções tomadas pela educação ambiental em seu processo de institucionalização.

No caso específico do município de Mossoró, esta perspectiva conciliatória pode ser percebida na visão do gestor quando este define o conceito de educação ambiental que, em seu entendimento perpassa o Programa Municipal de Educação Ambiental:

[...] então o conceito de educação ambiental básico que a gente usa dentro do Programa, e tenta colocar em prática é de um processo contínuo ininterrupto de ações e movimentos, digamos assim que levem a elaboração meio que subjetiva na cabeça das pessoas especialmente das crianças. (G1, 2007).

A concepção do gestor entrevistado expressa um desejo de transposição de conteúdos para as pessoas, como se estes fossem absorvidos de forma acrítica, sem qualquer manifestação contestatória, como expressão de um suposto consenso em torno da temática e das ações do programa. Segundo Loureiro et al. (2005, p. 19):

Para o posicionamento crítico em educação ambiental, consensos e acordos só são possíveis no processo democrático e dialógico de desvelamento da complexidade da realidade e dos conflitos constitutivos desta realidade. Assim só se alcança o consenso pelo reconhecimento da diversidade, tensões e oposições fundantes, e nunca em cima de uma abstrata e idealizada homogeneidade da realidade.

Por outro lado, ao mesmo tempo que o conflito é explicitado sutilmente pelo educador, identifica-se uma postura reticente quanto ao poder de intervenção da comunidade na superação dos problemas ambientais. Este talvez seja um dos elementos que também contribui negativamente para com a efetivação de uma participação pontuada pelos valores já elencados neste trabalho. Na percepção dos educadores identifica-se a visão de que “[...] a comunidade cobra, ela não sabe como fazer. A questão da ação ela deixa muito a desejar, porque ela não tá preparada prá agir, não sabe o que fazer.” (E4, 2007). As palavras deste educador expressam a necessidade de envolvimento da comunidade em um processo de formação, não no sentido de que por si só isto vá solucionar os problemas vivenciados, mas de qualificar a sua intervenção no meio em que vive.

Quintas; Gomes e Uema (2005), ao discutirem o papel que tem a educação ambiental no processo de licenciamento ambiental, afirmam que:

O processo de educação ambiental se torna eficaz na medida que possibilita ao indivíduo perceber-se como sujeito social capaz de compreender a complexidade da relação sociedade/natureza, bem como de comprometer-se em agir em prol da prevenção e da solução dos danos ambientais causados por intervenções no ambiente físico-natural e construído. (QUINTAS; GOMES; UEMA, 2005, p. 25).

Apesar da explicitação do conflito, nossa análise nos permite perceber que a participação não tem se revelado em um chamado à discussão dos problemas ambientais, conseqüentemente um pensar coletivo sobre suas causas e as decisões políticas a serem tomadas, mas sim um convite para a execução de tarefas previamente pensadas e planejadas sem a presença das comunidades. Não podemos esquecer que se de um lado a temática meio ambiente tem sido incorporada por vários setores sociais como de grande relevância, por outro, é verdadeiro que esta “[...] não vem conduzindo à mobilização permanente e ao envolvimento de amplas parcelas da população, a não ser em situações, urgentes, concretas e específicas [...]”. (LOUREIRO, 2005, p. 81). Ainda assim, não há por parte dos grupos e

comunidades de modo geral, uma crença consistente da sua capacidade de reação quanto aos problemas ambientais.

Para confirmar o entendimento sobre parcerias com a comunidade, nos apoiamos em Quintas (2004) que ao tratar da questão da participação da comunidade no processo de gestão ambiental pública, afirma que:

Um [...] fator que dificulta muitas vezes, a participação das comunidades no enfrentamento de problemas ambientais que lhes afetam diretamente, é a sensação de impotência frente à sua magnitude e à desfavorável correlação de forças subjacente [...]. Há ainda a descrença da população em relação à prática do Poder Público para coibir as agressões ao meio ambiente, quando a degradação decorre da ação de poderosos. (QUINTAS, 2004, p. 126).

Além disto, é necessário ressaltar que ao falarmos em comunidades não tomamos o termo de forma genérica, desconhecendo que entre comunidades diferentes aglutinam-se classes sociais diferentes. Ou seja, as comunidades não são homogêneas entre si, mas representam segmentos sociais diferenciados. Portanto, são também diferentes a forma como são atingidas pelos problemas ambientais assim como o modo e a capacidade de enfrentamento destes problemas.

Na experiência em análise, nos referimos a comunidades situadas em bairros de perfil popular em sua maioria. Algumas em regiões ribeirinhas da cidade, “articuladas” por escolas públicas que trazem em si um conjunto de condicionantes que determinam o perfil do ensino público no Brasil. A evidência desta característica constitui-se em importante elemento da nossa análise, posto que de acordo com o entendimento de Segura (2001), as desigualdades sociais atingem de forma mais profunda as classes sociais menos favorecidas, em parte, “[...] porque têm mais dificuldade para acessar os canais de participação nos processos decisórios.” (SEGURA, 2001, p. 35). Deste modo, são segmentos vulneráveis à imposição externa que definem por e pela comunidade. Por isso:

Não é incomum observarmos projetos [...] em programas governamentais ou não-governamentais serem promovidos com o objetivo de levar determinados grupos sociais a aceitarem certos padrões culturais e comportamentais e a assumirem certos problemas como prioritários. (LOUREIRO et al, 2005, p. 16).

O sentimento de não pertencimento ou de não envolvimento com a problemática também é identificada entre os educadores. Ao indagarmos acerca do planejamento, percebe-

se um afastamento da problemática abordada pelo PMEa como se esta não estivesse relacionada à vida, ao cotidiano das pessoas. Os problemas, os temas, propósitos, enfim são sentidos como “coisas” da gestão, relatada pela educadora nos seguintes termos:

Eu vejo que as atividades não são simplesmente jogadas, porque eles acham que devem ser feitas, não. Tem essa relação, esse diálogo entre os NEAs e as secretarias, porque a Secretaria de Meio Ambiente não vai deixar tão aberto, tão solto. Eles têm os propósitos. No ano passado, o propósito da Secretaria foi a questão do rio. Esse ano ela tem como propósito trabalhar mais as questões do lixo. Então ela tem esses propósitos a alcançar e a gente elabora as atividades a partir das sugestões. (E8, 2007).

A ausência dos segmentos escolares e da comunidade em geral, nas decisões e conseqüentemente o forte apelo para o processo de execução das ações, são ao mesmo tempo a causa e a consequência da postura elucidada pela educadora. Isto porém, não evidencia a negação, pelo menos em discurso, da própria gestão de que a articulação e o envolvimento efetivo da comunidade constitui-se em uma importante estratégia para a implementação de uma educação ambiental pautada pelos ideais da democracia. Assim sendo, uma gestora afirma:

Foi feita a tentativa de desenvolver essa relação com a comunidade no primeiro momento. Fizemos a capacitação com os formadores. Seriam agentes jovens, com o supervisor da escola e dois professores de cada Núcleo. A partir daí nós coletamos algumas questões. O relacionamento com a comunidade parece fácil, mais não é. Nós percebemos que temos muito o que caminhar, muito o que transpor os muros da escola. A gente entende que participação não é só a comunidade vir assistir. E daqui que a gente vença isso! Nós estamos tentando vencer! (G2, 2007).

Ao mesmo tempo, que há um reconhecimento de que a participação não se confunde simplesmente com assitência, presença em eventos específicos, evidencia-se a clareza da importância da organização, como apoio ao trabalho desenvolvido pela gestão municipal de educação ambiental na compreensão de que “A comunidade é muito mais receptora do que promotora. Em alguns locais a gente sabe que tem ONGs. Onde a comunidade é anteriormente organizada a gente consegue alguma coisa”. (G2, 2007). Em relação a isso:

A experiência tem demonstrado que a própria comunidade se constitui em um parceiro vital na defesa dos seus recursos naturais, desde que sensibilizada a capacitada para tal. As ações de sensibilização, capacitação,

organização e outras que se coloquem como necessárias neste processo, podem viabilizar a atuação dessas populações dentro de padrões que busquem não apenas a minimização dos impactos decorrentes de ações danosas ao meio, mas principalmente, a prevenção dos mesmos. (QUINTAS; GOMES; UEMA, 2005, p. 25).

Embora tenhamos concordância com a visão de Quintas, compreendemos que acima disto, é preciso que levemos em consideração que a construção da predisposição dos indivíduos e grupos para a participação, se dá quando estes “[...] percebem que o objetivo da ação é relevante para seus próprios objetivos, [...] o povo participa mais e melhor quando o problema responde aos seus interesses e não apenas aos da liderança ou das instituições externas.” (BORDENAVE, 1994, p. 49).

Retomando a análise da experiência do município de Mossoró com o PMEIA, entendemos que o mesmo representa no plano local, uma sintonia com as políticas nacionais e até internacionais, cuja preocupação central é o meio ambiente e a necessidade de adoção de metodologias educativas que colaborem para a sua preservação. Em nossa opinião, a proposta insere pragmaticamente o município em um dos mais importantes debates do mundo contemporâneo.

A proposta do PMEIA estabelece uma harmonia com as orientações internacionais em relação aos objetivos e diretrizes, porém inova quanto a metodologia proposta para sua execução. Ao propor os Núcleos de Educação Ambiental, a Gestão Municipal coloca a possibilidade de uma ação articulada entre escolas e destas com outras instituições e principalmente com a comunidade local. A possibilidade de que as escolas desenvolvam uma ação educativa que ultrapasse seus muros, superando a cultura do isolamento e de um agir descolado das comunidades está posta através dos NEAs.

Mas uma proposta por mais que seja bem intencionada, por si só não garante a efetivação de uma determinada política pública, uma vez que a sua implementação se dá em contextos determinados, mediada por condições objetivas e subjetivas presentes no contexto para o qual se direciona.

A experiência de Mossoró em relação a implementação do PMEIA, reflete este aspecto conjuntural. A participação dos segmentos escolares e da comunidade em ações de política pública deve ser uma busca de forma permanente que não se realiza no imediatismo, de forma dispersa se não se constituir em uma cultura construída na teia das relações sociais e políticas.

Nossa afirmação fundamenta-se na compreensão de que um dos aspectos fortes da educação ambiental está no fato de ser “[...] uma educação política que visa não só a utilização racional dos recursos naturais, mas também a participação do cidadão nas decisões que lhe dizem respeito.” (REIGOTA, 1994 apud SEGURA, 2001, p. 44).

Para que isto ocorra, é fundamental que as pessoas sintam-se parte dos processos no sentido de que não apenas sejam convocadas para executar ações pensadas pelos líderes, mas mobilizadas a contribuírem com suas sugestões e críticas, colaborando para que as políticas públicas representem os interesses coletivos. Uma educação ambiental que se pretenda ser articuladora de grupos e comunidades, cuja gestão se propõe ser descentralizada, não pode descuidar destes aspectos.

Por outro lado, essa participação não pode ser entendida como algo pré-existente, como concessão ou dádiva do poder público, mas como uma conquista que se efetiva a partir da reivindicação social. Nesse sentido, compreendemos que o grande desafio que está posto é que as comunidades e, principalmente os educadores tenham esta reivindicação como objetivo em suas pautas cotidianas. Ou seja, busquem dar um outro significado ao modelo de gestão da educação ambiental que vem sendo implementado tornando-a de fato participativo. E ao fazê-lo, implementem uma educação ambiental que evidencie e faça o enfrentamento dos conflitos ambientais silenciados nas relações políticas historicamente marcadas pela apropriação e controle do ambiente natural, social e cultural da “terra da liberdade”.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas de educação ambiental, formuladas a partir da década de 1990 no Brasil, foram definidas tomando como referência as diretrizes da ONU e de diversos organismos multilaterais tais como a UNESCO, CEPAL e BANCO MUNDIAL, e em sintonia com as diretrizes que nortearam as reformas educacionais do período acima citado.

As proposições apresentadas tiveram como eixo de articulação, a necessidade de superação da crise ambiental aprofundada a partir dos anos de 1970. Esta crise tem sido anunciada pela ONU e evidenciada pelos governos como um processo dissociado dos mecanismos de apropriação e exploração das riquezas pelo capital, sendo propagada como uma responsabilidade coletiva. A partir de então, foram construídas e disseminadas um conjunto de idéias e políticas que propuseram a necessidade de uma ação organizada e solidária da sociedade para superação dos problemas advindos deste processo de degradação da natureza.

Nesse sentido, a participação da sociedade e as parcerias institucionais propostas na Conferência de Tbilise (1977) e reafirmadas na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (BRASIL, 1992b), passaram a nortear as propostas de educação ambiental no contexto internacional. Estas diretrizes são ideologicamente disseminadas como estratégias capazes de reunir as condições necessárias à superação da crise ambiental, através da sensibilização e educação da população. No contexto do neoliberalismo, enquanto expressão do capital em sua fase atual, essa ideologia foi fortalecida, uma vez que para o ideário neoliberal, a educação é condição fundamental para promover as condições necessárias ao enfrentamento e inserção dos países em desenvolvimento, no processo de globalização da economia de forma competitiva. Isto inclui a utilização dos recursos naturais de forma racional de modo a não comprometer o chamado desenvolvimento sustentável. Esta concepção reduz a crise ambiental a uma responsabilidade coletiva da humanidade, como decorrência da falta de conhecimento e sua aplicabilidade na prática cotidiana.

Apesar da propagação, deste ideário, principalmente pelo mercado, as riquezas naturais continuam sendo fonte de exploração e lucro para o setor política e economicamente hegemônico na sociedade atual, assim como nos estágios anteriores que caracterizaram o mundo capitalista.

No entanto, esta forma de perceber a crise ambiental e a educação não é única, tampouco hegemoniza tranquilamente os debates e as práticas de educação ambiental, que

atualmente se desenvolvem em âmbito internacional. Os movimentos ambientalistas, a partir de suas diferentes vertentes políticas e ideológicas que surgiram a partir dos anos de 1960, têm cumprido importante papel na formulação de outras concepções assim como buscando influenciar na definição e execução das políticas públicas de meio ambiente e educação ambiental. Posteriormente outros movimentos sociais também passaram a incorporar esta temática em suas pautas de discussão e reivindicação, principalmente a partir dos anos de 1980. A análise feita por Layrargues (2006, p. 190) evidencia esta diversidade conceitual ao afirmar que:

Enquanto a educação ambiental convencional concebe a humanidade como deflagradora e vítima da crise ambiental, a educação ambiental crítica identifica sujeitos sociais específicos, com níveis diferenciados, tanto de responsabilidade quanto de exposição dos riscos ambientais, de modo inversamente proporcional. Enquanto a educação ambiental convencional concebe a problemática ambiental como uma decorrência da falta de conhecimento apropriado do funcionamento dos sistemas ecológicos [...] a educação ambiental crítica entende a problemática ambiental como um desdobramento do processo de apropriação privada dos recursos tanto humanos, como naturais.

No contexto da reforma do Estado no Brasil, nos anos de 1990, aconteceram importantes iniciativas que resultaram na definição de uma política nacional de educação ambiental. De modo específico, percebemos que a descentralização administrativa, financeira e pedagógica das políticas educacionais determinada pelas reformas educacionais, impactaram sobre o modelo de gestão da educação ambiental que começou a se delinear nos anos de 1990 e que no caso brasileiro teve seu ápice com a aprovação da Lei n. 9.795/99 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).

No conjunto de diretrizes da PNEA e posteriormente do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), destacam-se a ênfase na participação e no estabelecimento de parcerias institucionais, como estratégia do modelo de gestão descentralizada, tal qual vem sendo definido no âmbito das políticas públicas, especialmente da educação.

Em nossas reflexões, identificamos que a participação enquanto bandeira de luta histórica dos movimentos sociais, especialmente dos ambientalistas, reivindicada e praticada como exercício democrático e emancipador, transforma-se, pela lógica das políticas reformistas em “método de governo” (JACOBI, 2002), portanto adesão e regime de colaboração da sociedade para com as políticas governamentais. Isto vem ocorrendo de modo

que o Estado continua planejando, determinando ou flexibilizando a forma de execução e principalmente utilizando-se da avaliação como forma de controle sobre as políticas públicas.

Desse modo, o modelo de gestão, embora denominado de descentralização, está mais assemelhado a um processo de desconcentração das ações pensadas no âmbito dos centros de decisão. Conforme discutimos, este direcionamento viabilizou-se através do discurso da participação social como instrumento de democratização e empoderamento da sociedade e no estabelecimento de parcerias com o setor privado e, principalmente com as Organizações Não Governamentais.

A Política Nacional de Educação Ambiental absorveu as diretrizes gerais desta concepção de gestão de políticas públicas, embora tenha incorporado proposições mais avançadas a partir da formulação do ProNEA, sem que estas até então, tenham encontrado a ressonância necessária da sociedade para se tornar uma prática efetiva, cotidiana e principalmente problematizadora.

A proposta do Programa Municipal de Educação Ambiental do Município de Mossoró/RN, incluiu as principais diretrizes que a partir da Conferência de Tbilisi (1977), passaram a direcionar as proposições políticas para a gestão da educação ambiental, fortalecidas pelas reformas educacionais efetivadas a partir dos anos de 1990 em todo o mundo, e de modo especial na América Latina.

A análise acerca da gestão no processo de implementação do PMEa de Mossoró nos permite afirmar que de fato, a gestão democrática e participativa determinada como uma das principais diretrizes do referido Programa, enfrenta dificuldades para se consolidar como uma prática no cotidiano da gestão. Do mesmo modo, identificamos que a gestão do PMEa não tem conseguido formalizar as parcerias institucionais, como prevê as diretrizes nacionais, mas informalmente tem conseguido apoios de instituições públicas de modo pontual, como as Universidades públicas e privadas instaladas no município. As parcerias com ONGs não foi identificada de forma ampla, pela pesquisa. Apenas uma educadora entrevistada revelou o trabalho do Núcleo ao qual está vinculada, junto a Associação de Catadores Reciclando para a Vida (ACREVI). No entanto, a fala de uma gestora entrevistada elucida a compreensão de que o trabalho em parceria com a comunidade pode resultar em efeitos positivos, quando afirma que: “Em alguns locais a gente sabe que tem ONGs. Onde a comunidade é anteriormente organizada a gente consegue alguma coisa.” (G2, 2007).

A concentração do poder de decisão nas Gerências de Educação e Gestão Ambiental reflete a cultura política disseminada e alimentada pelo poder público municipal não só no âmbito da educação ambiental, mas da gestão pública de modo geral, produzindo relações

tecnocráticas e uma pseudoparticipação (PATEMAN, 1992). A partir desta perceptiva, os segmentos escolares e as comunidades são chamados apenas para participar da execução de ações previamente definidas. Esta cultura política é bastante evidente no município de Mossoró, embora os gestores entrevistados tenham revelado em suas falas um desejo muito pessoal, de redirecionamento da gestão do Programa de modo a torná-lo mais participativo.

Os Núcleos de Educação Ambiental foram instituídos como estratégia para a implementação da educação ambiental de modo descentralizado e na expectativa da gestão central seria um espaço para possibilitar a autonomia das escolas na prática da educação ambiental. Esse processo que deveria ser desenvolvido com a participação dos segmentos escolares e da comunidade, até então, não têm conseguido atingir este objetivo. Porém, a proposta apresenta-se como uma alternativa inovadora, uma vez que, em sua concepção cria a possibilidade de articulação das escolas entre si e com as comunidades nas quais estão inseridas. Isto é constatado na fala de uma educadora quando diz: “A proposta dos NEAs é boa, pois cria a possibilidade de articulação entre as escolas e a soma de esforços.” (E9, 2007). Em nossa avaliação, os NEAs podem vir a se constituir uma boa estratégia na gestão desde que isto se dê a partir de uma perspectiva que compreenda a educação ambiental de forma crítica, desalienadora e articuladora. Esta é uma tarefa que pode ser desenvolvida muito mais pelos educadores do que mesmo pela própria gestão municipal, considerando os condicionantes políticos que perfilam o município de Mossoró.

O distanciamento entre a proposta e a gestão efetiva, está relacionado aos elementos que compõem a conjuntura a partir da qual foram se constituindo as políticas de educação ambiental, não só em nosso país, mas no contexto internacional. O primeiro aspecto diz respeito a lógica da racionalidade financeira, em que as políticas públicas são pensadas a partir do pressuposto de que é necessário fazer o máximo com o mínimo possível de recursos humanos e financeiros. A forma como vem sendo gestado o PMEa é um exemplo típico deste direcionamento. Ou seja, às escolas foram atribuídas novas e complexas funções, sem que lhes tenham sido proporcionadas condições objetivas para que sejam desenvolvidas. Os gestores do PMEa, coordenadores de Núcleos e professores entrevistados demonstram em suas falas uma predisposição para a implementação do referido programa, porém esta motivação é limitada por diversos fatores, principalmente os de ordem objetiva.

Além dos fatores relacionados às condições objetivas e que dificultam a implementação do Programa de acordo com a proposta, como a fragilidade de infra-estrutura e poucos recursos humanos, uma vez que a Gestão Municipal não definiu um orçamento para tal finalidade, identificamos que o processo de formação dos educadores constitui-se em outra

dificuldade para a gestão. Os educadores ouvidos durante as entrevistas realçaram a necessidade de uma política de formação mais permanente do corpo docente para que possam se apropriar de conceitos e metodologias específicas para o desenvolvimento da educação ambiental. Ressalva-se que o município de Mossoró, tem desenvolvido ações de formação continuada como, por exemplo, o Programa Parâmetros em Ação/ Meio Ambiente na Escola (PAMA)<sup>25</sup> (2002-2004), oportunidade em que participaram 20 escolas, 243 professores e 22 coordenadores de escolas, conforme consta no Anexo I.

No entanto, percebemos principalmente, que no caso específico do município de Mossoró, a participação, como estratégia de gestão descentralizada da educação ambiental, não tem se efetivado na sua plenitude, em função dos determinantes de ordem política e cultural que caracterizam as relações sociais e políticas no citado município.

Por mais que os Núcleos de Educação Ambiental tenham sido criados a partir da expectativa de promoção da participação e da autonomia das escolas, é necessário compreendermos que uma relação política em um coletivo é democrática, não apenas pela existência jurídica ou formal de um espaço, mas pela forma como neste espaço se dão as relações. Neste sentido, recorreremos a Bobbio (1987, p. 156) quando afirma que “[...] uma coisa é a democratização da direção política, [...] outra coisa é a democratização da sociedade.” É verdade que a proposta dos NEAs pode possibilitar a descentralização e constituir-se em espaço democrático de participação, porém os métodos utilizados para o seu funcionamento desde a formulação da proposta, não colaboram com esta perspectiva. As pessoas não participam apenas por decisão dos gestores e técnicos que idealizam propostas de políticas públicas, mas por exercício e convencimento de que são importantes e necessárias na tarefa para a qual foram chamadas.

Segundo Demo (1986), a construção de uma cultura democrática é o objetivo mais essencial da participação. Significa democracia como cultura de um povo, ou seja, como marca característica de sua organização e sobrevivência que “[...] passaria a ser algo tão vital como o oxigênio para a vida.” (DEMO, 1986, p. 65). A cultura democrática discutida pelo autor, efetiva-se na naturalidade do funcionamento dos processos participativos através do livre acesso aos espaços de decisão e pela negociação permanente como forma de tratamento

---

<sup>25</sup> O Programa Parâmetros em Ação- Meio Ambiente na Escola (PAMA), é uma iniciativa da Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, com o objetivo de institucionalizar a educação ambiental nos sistemas de ensino. A sua realização acontece em parceria com os Estados, municípios e universidades. Um dos objetivos do PAMA é envolver os professores das diferentes áreas sobre a importância de abordar a temática ambiental para o entendimento da realidade e a formação de cidadãos.

das divergências. Não é uma imposição dita em regras, planos e programas, mas uma vivência que não é observada no Município de Mossoró, tampouco na experiência analisada.

Nosso posicionamento não desconsidera a jovialidade do Programa, uma vez que se trata de uma experiência implantada em 2006 e desta forma, ainda não dispôs de tempo suficiente para se consolidar. No entanto, nos permitimos afirmar que ainda há uma distância considerável entre a proposta, as condições reais para sua efetivação e o que de fato vem sendo desenvolvido no âmbito da gestão do PME.A. Porém, percebemos que há indícios de avanços neste sentido, ainda que sejam casos isolados, no âmbito da gestão. Identificamos por exemplo que existem educadores preocupados para que o Programa não seja algo pontual na educação municipal, Isso revela-se na fala da educadora quando afirma:

Nós já conseguimos realizar atividades que estão ficando fixas, dentro do calendário da escola. O ano passado nós fizemos a nossa primeira caminhada sobre tratamento de lixo. Esse ano nós vamos fazer novamente, a segunda caminhada. Então a gente pretende que essa atividade fique sendo anual da própria escola, ela não vai se acabar, vai continuar. Todo ano a gente vai fazer esse trabalho. (E8, 2007).

Levamos em consideração que estamos discutindo a gestão de um Programa que se desenvolve em um município em que há mais de cinquenta anos, um único grupo familiar se revê no poder. Este longo “reinado” vem se mantendo pelo controle social exercido através do grupo hegemônico, que embora sofrendo resistências, consegue se legitimar no poder. Nessa conjuntura compreendemos os limites para o desenvolvimento de uma educação ambiental mobilizadora a partir dos problemas ambientais, uma vez que isto implica em que os educadores discutam as relações de poder e a privatização dos espaços públicos, pelos grupos econômicos, em grande medida ancorados no próprio poder público municipal.

Essa conjuntura tem influência direta sobre a gestão pública, pois entre outras conseqüências, determina o grau de autonomia dos gestores do PME.A, frente ao governo municipal e os compromissos assumidos por este governo, com os grupos políticos e econômicos locais.

Além disto, a proposta do Programa expressa uma visão reducionista da crise ambiental, onde o indivíduo é responsável por toda a problemática de forma unilateral, como resultado da falta de conhecimento. Esta concepção faz com que a gestão seja conduzida de modo a não expor os conflitos ambientais que se apresentam no cotidiano das escolas e comunidades a partir de uma visão de totalidade, mas a partir de um olhar fragmentado sobre

a realidade, o que traz dificuldades de mobilização, posto que segundo um educador entrevistado: “Na comunidade muitos ficam indiferentes, outros não. Então a comunidade, escuta, pelo menos já é um começo.” (E4, 2007). A problemática ambiental é por si só, um elemento de mobilização, à medida que os problemas são apresentados a partir de uma visão integradora da realidade e as pessoas os discutem na perspectiva de exposição dos conflitos gerados pela privatização e exploração indevida dos bens produzidos pela humanidade.

Com isto, não estamos afirmando uma impossibilidade para que a educação ambiental seja um espaço de mobilização social, mesmo na conjuntura descrita acima. Isto é confirmado por uma educadora, evidenciando a possibilidade que isto ocorra quando diz: “A gente percebe que a comunidade vem participando. A consciência dos alunos vem mudando aos poucos, sabe? Eles já estão mais voltados para as questões ambientais com mais clareza, tendo mais segurança do que falar, entendem o que está acontecendo.” (E8, 2007). Além disto, consideramos também que a capacidade de mobilizar não está restrita aos espaços e a permissão das políticas governamentais, havendo possibilidades para resistências e construção de alternativas.

A luta pela participação deve ser de imediato um conteúdo de uma educação ambiental que a partir da perspectiva dos educadores venha a ser crítica e emancipatória. Para Demo (1986) A ausência de espaços que garantam a participação não pode representar um problema em si, mas uma motivação para que se desenvolva um processo de conquista desse direito (o direito de participar). Neste sentido, afirma o pesquisador:

Por tendência histórica, primeiro encontramos a dominação e depois se conquista a participação. Assim, dizer que não participamos porque nos impedem, não seria propriamente o problema, mas o ponto de partida. Caso contrário montaríamos a miragem assistencialista, segundo a qual somente participaríamos se nos concedessem a possibilidade. (DEMO, 1986, p. 19).

A sociedade pode e tem construído estratégias mobilizadoras. A escola, de modo especial, constitui-se um espaço para o desenvolvimento dessa práxis, desde que haja por parte de seus segmentos a convicção de que a educação ambiental constitui-se uma dimensão da formação e uma estratégia de mobilização e enfrentamento das estruturas políticas e econômicas que se apropriam do patrimônio público de diversas formas.

Nesta reflexão, nos remetemos novamente a Demo (1986) quando define a participação como uma conquista. Afirma este pesquisador:

Dizemos que a *participação é conquista* para significar que é *processo*, no sentido legítimo do termo: infindável, um constante vir-a-ser, sempre se fazendo. Assim, a participação é em essência autopromoção e existe enquanto conquista processual. Não existe participação suficiente, nem acabada. A participação que se imagina completa, nisto mesmo começa a regredir. (DEMO, 1986, p. 18, grifos do autor).

Concordamos também com o pensamento de Bauman (2000), quando afirma a autonomia social enquanto expressão da autonomia dos indivíduos no exercício do direito de escolha. Para esse pesquisador “[...] a sociedade só pode ser autônoma, isto é, livre para optar e se autogovernar, se seus membros têm o direito e os meios de escolher e jamais renunciam a esse direito nem mesmo entregam a outros.” (BAUMAN, 2000, p. 141).

Concluimos afirmando que o posicionamento assumido nesta pesquisa não representa uma negação do trabalho desenvolvido pelo Município de Mossoró através do seu Programa Municipal de Educação Ambiental. Mesmo nos limites impostos pela conjuntura da política local, o PMEIA representa um esforço inicial para consolidar uma proposta desta natureza, buscando superar as dificuldades de toda ordem identificadas nesta pesquisa. cremos também que na rede municipal de ensino e na comunidade local, há um potencial humano capaz de estabelecer o enfrentamento questionando os métodos e práticas utilizadas, como estratégia de gestão das políticas públicas construindo as possibilidades para o seu redirecionamento.

Isto deve começar pelo questionamento sobre a quem serve este modelo de gestão da política de educação ambiental e em que medida esse pode ser ressignificado a partir de perspectiva crítica e emancipatória, de modo que a participação não seja instrumento de pactuação submissa ao Estado e ao mercado. Ao contrário, seja estratégia de expansão da cidadania, de articulação e empoderamento dos grupos envolvidos nas disputas que por certo se fazem no cotidiano das relações sociais.

## REFERÊNCIAS

ACANDA, Jorge Luis. **Sociedade Civil e Hegemonia**. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ, 2005.

ALVATER, Elmar. Existe um marxismo ecológico? In: BORÓN, Atílio A; AMADEO, Javier; GONZÁLES, Sabrina (Orgs.). **La teoria marxista hoy: problemas y perspectivas**. Buenos Aires: Clacso, 2006.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir. (Orgs.). **Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRADE, Carlos Alberto Nascimento de. **Planejamento educacional, neopatrimonialismo e hegemonia política - RN (1995-2002)**. São Paulo: Annablume, 2005.

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura S. Capareto. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 56).

BOBBIO, Norberto. **Estado, Governo, Sociedade: para uma teoria geral da política**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação?** 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos).

BORDIGNOM, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação. O município e a escola. In: FERREIRA, Naura S. Capareto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. **Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional de Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília: MEC, 1981.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Carta brasileira de educação ambiental**. Brasília: MEC, 1992a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Plano Nacional de Educação (2001-2010)**. Brasília: MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Planejamento Político Estratégico (1995/1998)**. Brasília, DF: MEC, 1995.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Políticas de melhoria de qualidade da educação: balanço institucional da Educação Ambiental**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 4.281, de 25 de junho de 2002**. Regulamenta a Lei 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. 3 ed. Brasília: Coordenação Geral de Educação Ambiental, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério do Meio Ambiente. **Agenda 21**. Brasília, 1992b. Disponível em: <<http://www.mda.gov.br>>. Acesso em: 19 mar. 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério do Meio Ambiente. **Educação ambiental: as grandes orientações da Conferência de Tbilisi**. Brasília: IBAMA, 1997a. (Série Estudos Educação Ambiental).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente**. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento. **Censo 2007**. Brasília: IBGE, 2007a. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 10 nov. 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico**. Brasília : MEC/INEP, 2007b. Disponível em:<[www://portal.mec.gov.br](http://www://portal.mec.gov.br)>. Acesso em 12 nov.2007.

BRAZ, Emanuel Pereira. **Abolição da escravidão em Mossoró: pioneirismo ou manipulação do fato?** Mossoró, RN: Fundação Vngt-Rosado, 1999. (Coleção Mossoreense, Série C, v. 1105).

CABRAL NETO, Antônio. Política educacional: novas formas de gestão. In: YAMAMOTO, Osvaldo; CABRAL NETO, Antônio. (Orgs.). **O psicólogo e a escola**. Natal: EDUFRN, 2000.

\_\_\_\_\_. Democracia: velhas e novas controvérsias. **Revista estudos de psicologia**, Natal, v. 2, n. 2, dez. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 19 nov. 2007.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. 12. ed. São Paulo: Papyrus, 1988.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **A invenção ecológica**. Narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil. 2. ed. Porto Alegre: EDUFRGS, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CASASSUS, Juan. **Tarefas da educação**. Campinas: Autores Associados, 1995.

CASTRO, Ronaldo Souza de; SPAZZIANI, Maria de Lourdes; SANTOS, Erivaldo Pedrosa dos. Universidade, meio ambiente e parâmetros curriculares. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo de Souza. (Orgs.). **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso futuro comum**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1991.

CORAGGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CRUZ, Rosana Evangelista. Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 22, p.51 - 75, 2003.

DALLARI, Dalmo. Direito de participação. In: SORRENTINO, Marcos. (Coord.). **Ambientalismo e participação na contemporaneidade**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2002.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. Fortaleza: EUFC, 1986.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: políticas e práticas**. São Paulo: Gaia, 2004.

DÍAZ, Alberto Pardo. **Educação ambiental como projeto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DI GIORGI, Cristiano. **Uma outra escola é possível: uma análise radical da inserção social e da democracia na escola do mundo globalizado**. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2004. (Coleção Leituras no Brasil).

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, jan./jun. 1998.

FOSTER, John Bellamy. **A ecologia de Marx: materialismo e natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FRANÇA, Magna. Financiamento da educação: política, mobilização de recursos e programas para o ensino fundamental. In: CABRAL NETO, Antônio. **Política educacional: desafios e tendências**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

\_\_\_\_\_. **Gestão e financiamento da educação**. O que mudou na escola? PDDE. FUNDEF. Natal: EDUFRN, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Coleção Os Economistas).

FRIGOTTO, Gaudêncio. Crise do Capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILLE, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 12 ed. Petrópolis, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 27 nov. 2007.

GOHN, Maria da Glória. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. São Paulo: Cortez, 2005.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

\_\_\_\_\_. (Org.). **Caminhos da educação ambiental: da forma a ação**. Campinas: Papirus, 2006.

GUIMARÃES, Roberto P. Desarrollo sustentable en America Latina y el Caribe: desafios Y perspectivas a partir de Johannesburgo 2002. In: ALIMONDA, Hector. **Los tormentos de la materia**. Aportes para una ecologia política latinoamericana. Buenos Aires: Marzo, 2006. Disponível em: <[www.biibiloteca.virtural.clasco.org](http://www.biibiloteca.virtural.clasco.org)>. Acesso em: 15 dez. 2005.

HAYEK, Friederich. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1987.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno CEDES**, v. 21, n. 55, nov. 2001.

HOURTART, François. Los movimientos sociales y la construcción de um nuevo sujeto histórico. In: BORÒN, Atílio; AMADEO, Javier; GONZÁLES, Sabrina. (Orgs.). **La teoria marxista hoy: problemas e perspectivas**. Buenos Aires: Clasco, 2006.

IANNI, Otávio. Globalização e neoliberalismo. **Revista São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 12, n. 2, abr./jun. 1998. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br>>. Acesso em: 10 de outubro de 2007.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação, ampliação da cidadania e participação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 29 nov. 2007.

\_\_\_\_\_. **Políticas sociais e ampliação da cidadania**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. A crise ambiental e suas implicações na educação. In: QUINTAS, José Silva. (Org.). **Pensando e praticando a educação ambiental: a educação ambiental na gestão do meio ambiente**. 3. ed. Brasília: IBAMA, 2006.

\_\_\_\_\_. **A natureza da ideologia e a ideologia da natureza: elementos para uma sociologia da educação ambiental**. 2003. 111 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Campinas, São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema-gerador ou a atividade-fim da educação ambiental? In: REIGOTA, Marcos. (Org.). **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEFF, Henrique. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

LEHER, Roberto. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In: GENTILLE, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Clasco, 2001.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo;

LAYRARGUES, Philipe Pomier; CASTRO, Ronaldo de Souza. (Orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação, Emancipação e Sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In: LAYRARGUES, Philipe Pomier. (Coord.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004

LOMBARDI, José Claudinei. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004a.

\_\_\_\_\_. Educação ambiental e gestão participativa na explicitação e resolução de conflitos. **Revista Gestão em Ação**, Bahia, v. 7, n. 1, jan./abr. 2004b.

\_\_\_\_\_. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philipe Pomier; CASTRO, Ronaldo de Souza. (Orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Educação ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, Philipe Pomier. (Coord.). **Identidades da educação brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004c.

\_\_\_\_\_. **O movimento ambientalista e o pensamento crítico: uma abordagem política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006a.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006b.

\_\_\_\_\_; et al. **Educação ambiental e gestão participativa em unidades de conservação**. 2. ed. Rio de Janeiro: IBAMA, 2005.

LÖWY, Michel. **Ecologia e Socialismo**. São Paulo: Cortez, 2005

MELO, Antonio Francisco Teixeira de. **Dez cordéis num cordel só**. Mossoró: Queima Bucha, 2006.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOSSORÓ. **Lei n. 1.855, de 10 de Abril de 2003**. Institui a gestão democrática na educação no município de Mossoró. Mossoró: GEED, 2003.

\_\_\_\_\_. **Plano Municipal de Educação (2004-2013)**. Mossoró: Gerência Executiva de Educação e Desporto, 2004.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Mossoró. **Histórico da Cidade**. Disponível em: <[www.mossoró.rn.gov.br](http://www.mossoró.rn.gov.br)>. Acesso em: 10 ago. 2007.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Mossoró. **Programa Municipal de Educação Ambiental (2006-2008)**. Mossoró: Gerência Executiva da Gestão Ambiental, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Solenidade de instalação dos NEA 2006**. Mossoró, RN: Programa Municipal de Educação Ambiental, 2006c. Folder.

\_\_\_\_\_. **Relatório da primeira reunião da Comissão Municipal para a Gestão Ambiental**. Mossoró: GEED/GGA, 2006b.

NOBRE, Marcos. Participação e deliberação na teoria democrática: uma introdução. In: NOBRE, Marcos; COELHO, Vera Schattan P. (Orgs.). **Participação e deliberação: teoria democrática e experiências institucionais no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Editora 34, 2004.

NOVICKI, Victor. Práxis: problematizando consciência e participação na educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. (Org.). **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PEDRINI, Alexandre de Gusmão. (Org.). **Educação ambiental: reflexões e práticas contemporâneas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova**, São Paulo, n. 45. 1998.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PROGRAMA LATINO AMERICANO E CARIBENHO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (PLACEA). Brasília: Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, 2004. (Série Documentos Técnicos).

QUINTAS, José da Silva. Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. In: LAYRARGUES, Philipe Pomier. (Coord.). **Identidades da educação brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

\_\_\_\_\_; GOMES, Patrício Melo; UEMA, Elisabeth Eriko. (Orgs.). **Pensando e praticando a educação ambiental**: a educação ambiental na gestão do meio ambiente. 3. ed. Brasília: IBAMA, 2005.

RAMINELLI, Ronald. A natureza na colonização do Brasil. In: REIGOTA, Marcos. (Org.). **Verde cotidiano**: o meio ambiente em discussão. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

REIGOTA, Marcos. (Org.). **Verde cotidiano**: o ambiente em discussão. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

RELATÓRIO DE GESTÃO (2003-2006). Brasília: Ministério do Meio Ambiente; Programa Nacional de Educação Ambiental, 2007.

ROSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. 5. ed. São Paulo: Nova Cultura, 1991. (Coleção Os Pensadores).

SAITO, Carlos Hiroo. In: RUSCHEINSKY, Aloísio. (Org.). **Educação ambiental**: abordagens múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SALES, Elaine Cristina Marçal. A cultura escolar na construção da gestão democrática: análise de uma escola de ensino fundamental e médio. **Revista Gestão em Ação**, Bahia, v. 8, n. 3, p. 273-291, set./dez. 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SEGURA, Denise de Souza Baena. **Educação ambiental na escola**: da curiosidade ingênua à consciência crítica. São Paulo: Annablume; FAPESP, 2001.

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na reforma do Estado**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões de Nossa Época).

SILVA, Lemuel Rodrigues da. **Os rosados encenam**: estratégias e instrumentos da consolidação do mando. Mossoró: Queima bucha, 2004.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: Políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SORRENTINO, Marcos. Ambientalismo brasileiro nos anos 1990: crise e oportunidade de mudança social. In: SORRENTINO, Marcos. (Coord.). **Ambientalismo e participação na contemporaneidade**. São Paulo: EDUC; FAPESP, 2002.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento sustentável e participação: algumas reflexões em voz alta. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philipe Pomier; CASTRO, Ronaldo de Souza. (Orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 3.ed. São Paulo: Cortez, :2005.

TASSARA, Eda Terezinha de Oliveira; ARDANS, Omar. Educação ambiental crítica: pesquisa-ação, participação, silêncios e silenciamentos. **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 59- 71, jul./dez. 2006.

TRÉLLEZ SÓLIS, Eloisa. Algunos elementos del proceso de construcción de la educación ambiental en América Latina. **Revista Iberoamericana de Educación**, Oei, n. 41, jan. /abr. 2006.

UNESCO. **Educação e conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: IPEA/CEPAL/UNESCO, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1999. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI.

VEIGA, Alinne de Carvalho; AMORIM, Érica; BLANCO, Mauricio. **Um retrato da presença da educação ambiental no ensino fundamental brasileiro**: o percurso de um processo acelerado de expansão. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

VIEIRA, Sofia Lerche. Escola: função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Capareto; AGUIAR, Márcia Ângela da S.. **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_; MENEZES, Maria Gláucia. **Planejamento e política educacional**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

## **ANEXOS**

ANEXO A: Histórico das atividades de Educação Ambiental desenvolvidos pela Gerência Executiva de Educação e Desporto do Município de Mossoró (2002-2005)

**GERÊNCIA EXECUTIVA DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO**

**ÁREAS DE ATUAÇÃO, HISTÓRICO COM A FORMAÇÃO DE EDUCADORES, PROFESSORES E AGENTES SOCIAIS.**

- ✓ Programa Parâmetros em Ação Meio Ambiente na escola:  
Período-2002 a 2004  
Envolvidos- 20 escolas, 243 professores e 22 coordenadores de grupo.  
Formação continuada.
- ✓ Conferência Infanto-juvenil para o Meio ambiente:  
Período - setembro de 2003.  
Envolvidos- 08 escolas, 1000 alunos e as comunidades do entorno.  
Estudos, debates, elaboração de proposta e escolha do delegado para a Conferência Nacional.
- ✓ Conferência Municipal de Meio Ambiente 2004:  
Participação na comissão organizadora.
- ✓ 2º Oficina para a contribuição no combate à desertificação/2004  
Participação na discussão do eixo temático "Redução da pobreza e da desigualdade/sub-tema: Educação.
- ✓ Prêmio Nacional Qualidade Na Educação Infantil 2004:  
Projeto "CHUÁ, CHUÁ a chuva vamos estudar" de autoria da professora da Unidade de Educação Infantil Boa Vista Maria Elizabeth Fernandes.
- ✓ Seminário "Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas" - Curso de formação continuada para professores e alunos. Parcerias MEC/MMA.
  - Participação no Seminário de formação II, São José de Mipibu.
  - Seminário de formação III, Mossoró. Parcerias MEC/MMA/SECD/GEED.

36 escolas, 72 professores, 72 alunos 03 formadores e 03 formadores jovens. (escolas estaduais e municipais).
- ✓ Implantação da COM\_VIDA. "Comissão de meio ambiente e qualidade de vida" em 07 escolas municipais.

- ✓ 2005 - Estudo sobre meio Ambiente na educação Infantil com o projeto "Se esta rua fosse minha".  
Envolvidos: 343 professores da educação Infantil.
- ✓ Semana do Meio Ambiente- 2005 "DESERTIFICAÇÃO"  
Parceria CEMAD/DIRED/GEED:  
22 escolas envolvidas (11 municipais)  
Professor da Escola M. Celina Guimarães - Prêmio melhor fotografia sobre a degradação ambiental.  
Plantio de mudas de craibeiras nas escolas.
- ✓ Conferência no Seminário Novas Liberdades  
"Liberdade, Meio Ambiente e Consumo sustentável."  
700 inscritos.
- ✓ Conferência Escolar Infanto-juvenil pelo Meio ambiente 2005.  
07 escolas envolvidas, 1200 alunos das zonas rural e urbana.
- ✓ Projeto Agrinho:  
Escolas da zona rural.  
Parceria com EMATER e SENAR.
- ✓ Selo UNICEF  
21 escolas desenvolvendo projetos com os seguintes focos:  
participação, mobilização da comunidade e convivência com o semi-árido.

Resumo das atividades da GEED em Educação Ambiental.

Por Maria Elma da Cunha Paiva.

Mossoró 27 de outubro de 2005.

## ANEXO B: Solenidade de instalação dos Núcleos de Educação Ambiental (NEAs) do Município de Mossoró (2006)

### PROGRAMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL - PMEIA

### MEIO AMBIENTE POR INTEIRO.



### SOLENDIDADE DE INSTALAÇÃO DOS NEA 2006.

#### "ÁGUA DONA DA VIDA"

07 de Fevereiro às 9:00 h na Escola Municipal Leônicio José Santana

#### O que é um NEA?

O NEA é um Núcleo de Educação Ambiental que visa qualificar e desenvolver uma consciência ambientalista através da educação formal e informal de alunos e cidadãos na cidade de Mossoró. Seu raio de atuação compreende uma área geográfica determinada pelo entorno de algumas escolas municipais de Ensino Fundamental.

#### Quantos e quais são os NEAs?

São cinco os NEAs que estão sendo criados nessa primeira fase do Plano Municipal de Educação Ambiental - PMEIA. O NEA - I tem como sede a Escola Municipal Castro Alves e abrange unidades de ensino do Bom Jesus, Alagados e Planalto 13 de Maio, NEA - II está situado na Escola municipal Francisco de Assis Batista e abrange escolas do Alto da Conceição e Belo Horizonte, NEA - III está sediada na Escola Municipal Dinarte Mariz e abrange escolas do Alto de São Manoel, Ilha de Santa Luzia, Inocoop, NEA - IV está localizado na Escola Municipal Leônicio José de Santana e abrange escolas do Centro, Costa e Silva e o NEA - V está situado na Escola Municipal Celina Guimarães e abrange os bairros Barrocas, Bom Jardim e Paredões.

#### NEAs, como funciona e qual a sua função?

Os NEAs funcionam em caráter executivo das ações propostas pelo PMEIA, e sua função é educar e qualificar alunos e comunidade da área de sua responsabilidade, desenvolvendo neles uma consciência crítica sobre as questões ambientais. Essa equipe de núcleo será responsável pela educação ambiental de aproximadamente 200 pessoas por NEA. Essa ação educativa vai contar com palestras, reuniões, atualização profissional, seminários, performances de rua e ainda conta com reuniões com empresas potencialmente poluidoras. Visando dessa forma, alertar os alunos e a população para as questões ambientais.

#### Qual o objetivo dos NEAs?

Promover a educação ambiental formal e informal para sensibilizar alunos, professores, comunidades, organizações comunitárias e instituições da sociedade sobre o problema ambiental, sendo o espaço privilegiado de planejamento e execução de ações coletivas em prol do meio ambiente.

#### Quem compõe a coordenação dos NEAs?

Cada NEA é composto por: um pedagogo, cinco agentes jovens, um aluno da COM-VIDA, um agente de saúde, um representante dos ONGs e dois professores da rede municipal de ensino.

#### Concurso NEA do Ano

Esse concurso visa premiar o NEA que obtiver melhores resultados durante a realização anual das atividades programadas. O NEA vencedor será contemplado com uma sala verde a ser estruturada na sede do NEA vencedor.

#### Sala Verde, o que é e o que compõe.

Sala Verde é uma premiação para o NEA de melhor desempenho em suas atividades. Nessa sala conterá os seguintes equipamentos: três mesas com 12 cadeiras; duas mesas grandes com 10 cadeiras cada uma; uma mesa redonda com seis cadeiras pequenas (para grupos de crianças); um *flip chart*, um computador com livre acesso a internet; Tv e Vídeo/DVD na sala; um banco lateral para quatro pessoas na sala; estantes para livros, além de material didático para a realização de aulas sobre o Meio Ambiente.

## ANEXO C: Cartilha Meio Ambiente por inteiro do Programa Municipal de Educação Ambiental do Município de Mossoró



# Fazendo a diferença...



**NEA I - Escola Municipal Castro Alves**

A Educação Ambiental nas escolas de Mossoró, torna-se cada vez mais fortalecida a partir do momento em que os alunos são mobilizados a serem protagonistas na luta pela redução do nível de degradação dos espaços em que vivem. É de extrema importância a participação dos educadores na elaboração de propostas que contribuam para uma reflexão sobre o papel da escola na formação de atitudes e de valores. No ano de 2006 foram criados cinco NEAs (Núcleo de Educação Ambiental) em escolas localizadas ao longo do Rio Mossoró. Esses grupos se empenharam de forma comprometida com as ações do PMEA. Parabéns a todos!



**NEA III  
Escola Municipal Dinarte Mariz**



**NEA II  
Escola Municipal Franciscode Assis Batista**



**NEA IV  
Escola Municipal Leônio Jose De Santana**



**NEA V  
Escola Municipal Celina Guimarães Viana**

---

## CAATINGA

A Caatinga ocupa uma área de 734.478 km<sup>2</sup> e é o único bioma exclusivamente brasileiro. Isso significa que grande parte do patrimônio biológico dessa região não é encontrado em outro lugar do mundo senão no Nordeste do Brasil. Essa posição única entre os biomas brasileiros não foi o suficiente para garantir a caatinga o lugar que merece.

Alguns mitos foram criados em torno da biodiversidade da Caatinga e três deles são bastante citados. Em primeiro lugar é

comum o pensamento de que a Caatinga é homogênea, possuindo baixa biodiversidade. O segundo é o de que existem na Caatinga poucas espécies de seres vivos endêmicos, ou seja, que ocorrem apenas nesse bioma. O terceiro mito é o de que a caatinga está pouco alterada.

O documento Biodiversidade Brasileira aponta esses mitos como superados, afirmando ser a caatinga extremamente heterogênea, incluindo uma centena de tipos de diferentes de paisagens únicas. A biota

da caatinga não é pobre em espécies e em endemismos, pois, apesar de ainda mal conhecida, é mais diversa que qualquer outro bioma no mundo exposto às mesmas condições de clima e solo. Enfim, a caatinga não é pouco alterada, está entre os biomas brasileiros mais degradados pelo ser humano. Promover a conservação da caatinga não é tarefa simples, é preciso sobretudo conhecer essa extraordinária natureza nos cerca.

Saiba mais nos próximos números.  
Fonte: Biodiversidade Brasileira, MMA, Brasília, 2002.



# CARTILHA MEIO AMBIENTE POR INTEIRO

## Programa Municipal de Educação Ambiental

Prefeitura Municipal de Mossoró  
Secretaria do Desenvolvimento Territorial e Ambiental  
Gerência Executiva da Gestão Ambiental  
Gerência Executiva da Educação e do Desporto

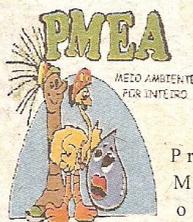
Abril de 2007 Volume 1 Edição 1

### Nesta Edição

- 02 - Fazendo a Diferença...
- 02 - Conheça mais sobre a Caatinga
- 03 - PMEa em Ação - Poesia para o Meio Ambiente
- 03 - Aprenda a reciclar óleo de Cozinha
- 04 - Teste seus conhecimentos sobre a Água

### PMEa - Um ano de Desafios

PROGRAMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL



O Programa Municipal de Educação Ambiental - PMEa, foi criado pela Prefeitura de Mossoró com o objetivo de promover a

1-A transversalidade  
O PMEa propõe atividades diversificadas, procurando estimular o diálogo entre os diferentes saberes, grupos e setores da sociedade mossoroense.  
2 A intersetorialidade dos diferentes órgãos da esfera municipal, viabilizando o funcionamento do Sistema Municipal de Gestão Ambiental.

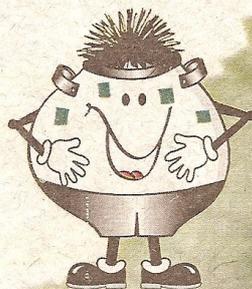
3- Gestão democrática e participativa  
No ano de 2006 o tema trabalhado pelo PMEa foi "Água, dona da vida", oportunizando a vivência de inúmeras atividades educativas.

Em 2007, com o tema "Lixo: o que eu tenho a ver com isso?" esperamos contribuir para a formação de novas posturas em relação ao consumo e ao descarte de materiais.

O PMEa tem como diretrizes:

## Lixo: o que eu tenho a ver com isso?

### CALENDÁRIO PMEa 2007



#### ABRIL

- Reuniões de estudo e planejamento das ações de cada núcleo.
- Abertura oficial em cada NEA.
- Lançamento da Cartilha Meio Ambiente por inteiro

#### MAIO

- Criação do mural ambiental.
- Oficinas de música, Fotografia, Reciclagem e Brinquedos alternativos.

#### JUNHO

- Oficina pedagógica para as crianças dos Núcleos com o tema: Resíduos.
- Semana mossoroense de Meio Ambiente e II Conferência de Municipal de Educação Ambiental.
- Mural ambiental nos núcleos.

#### JULHO

- Dia de campo NEA I.
- Mural ambiental nos núcleos.

#### AGOSTO

- Dia de campo NEA II
- Oficina pedagógica para alunos dos núcleos com o tema conhecendo a caatinga.
- Mural ambiental nos núcleos.

#### SETEMBRO

- Dia de Campo dos NEA III e IV.
- Mural ambiental nos núcleos.

#### OUTUBRO

- Dias de campo dos NEA V e VI.
- Semana da criança " Amo a natureza"

#### NOVEMBRO

- Dia de campo do NEA VII.
- I Feira ambiental Meio ambiente por inteiro.

#### DEZEMBRO

- Avaliação dos trabalhos, incorporação do material produzido ao acervo PMEa

# Poesia Popular nordestina para o Meio Ambiente



Professores participam da oficina e produzem poesias para o meio ambiente.

O PMEA promoveu em 2006 o curso de Normas técnicas da poesia popular nordestina para o meio ambiente. A iniciativa teve como ministrante o Professor Aldaci de França, estimulando os professores a produzirem poesia tomando por base a métrica da poesia popular nordestina: sextilha, quadra, mote em sete sílabas, soneto, dentre outras. Os participantes socializaram o conteúdo aprendido em suas respectivas escolas, promovendo a divulgação e a Valorização do patrimônio cultural local, além de suscitar reflexões sobre a Degradação ambiental.

## Quadras

**Kátia Morais**

“Estou triste, sujo e só  
E se um dia eu morrer  
Será que vou fazer falta?  
Será que vão perceber?”

**Sandra Maria Pinto Russo**

Ambiente destruído  
Poluição se alastrando  
O povo desprevenindo  
E tudo se acabando  
**Escola Municipal Francisco de Assis Batista**

NEA II

## Sextilhas

**Suzana Lopes**

“hoje tudo é diferente  
Já não há mais consciência  
A água pede socorro  
A mata pede clemência  
Precisamos acabar  
Com tamanha violência”  
**Escola M. Celina Guimarães Viana.**

NEA V

**Zoracide Fernandes**

A natureza agradece  
Sua colaboração  
Salvando o ambiente  
da grande poluição  
Livrando desse perigo  
Toda a população  
**Escola M. Dinarte Mariz**

NEA III

**Magda Lúcia**

Nosso rio está verde  
Com tanta poluição  
Aguapé não resolveu  
A sua situação  
Então buscar outros meios  
É nossa obrigação  
**Escola M. Leôncio José de Santana**

NEA IV

**Aldaci de França**

Esse cenário montado  
Está me causando dó  
Aqui não tem mais o rio  
Do tempo de minha avó  
E minha alma chora com pena  
Deste Rio Mossoró  
**Escola M. Castro Alves**

NEA I



Professora recita suas produções na abertura da Semana do Meio Ambiente

## APRENDA A RECICLAR ÓLEO DE COZINHA

### SABÃO CASEIRO

UMA RECEITA SIMPLES E FÁCIL DE FAZER  
Você vai precisar de

- 5 litros de óleo de cozinha usado
- 2 litros de água fervente
- 200 ml de amaciante
- 1 kg de soda cáustica (NaOH)

### Passo-a-passo

- 1 misture o óleo e a soda
- 2 coloque cuidadosamente a água fervente . Mexa.
- 3 adicione o amaciante. Mexa novamente.
- 4 mexa até formar uma mistura homogênea.
- 5 derrame a mistura em uma forma espere secar bem.
- 6 corte as barras e pronto.

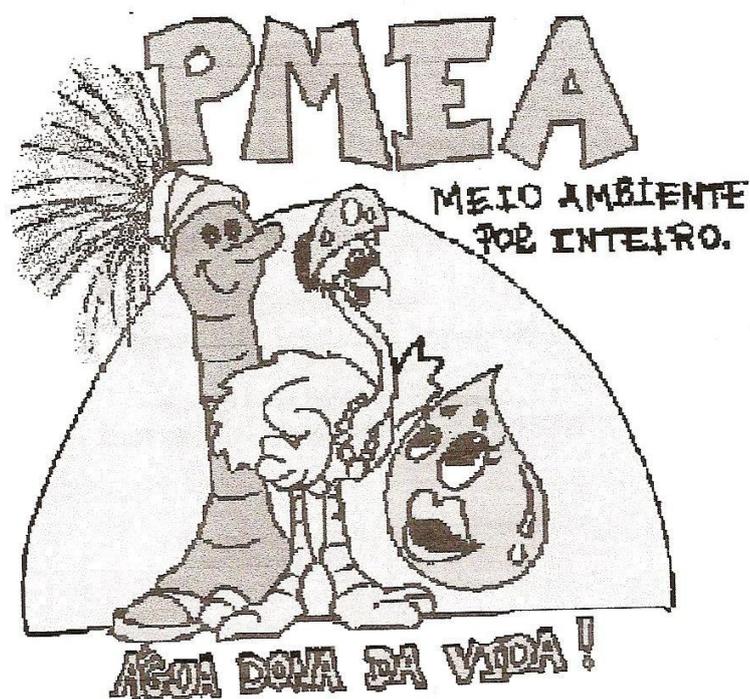
### DICAS

Cuidado ao misturar a soda com a água. Use luvas, utensílios de madeira ou plástico preparar a mistura , pois você pode se queimar se a soda entrar em contato com a pele. Deixe o sabão curtir de dois a três meses para que não ofereça riscos à pele.  
Fonte: Revista Amigos da natureza fevereiro de 2007

ANEXO D: Projeto Dia de Campo: Quadro Operacional dos NEAs do Município de Mossoró

**PREFEITURA MUNICIPAL DE MOSSORÓ  
PROGRAMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

**PROJETO: Dia de Campo**



Mossoró – RN  
2007

## IV - QUADRO OPERACIONAL

Núcleo	Data	Atividade	Recursos Humanos	Recursos Materiais	Responsável
NEA I	14/07	Performances artísticas;	Professores; Alunos;	Serviço de Som/Materiais recicláveis/ Texto teatral;	NEA I
		Atividades de raciocínio;	Comunidade; Parceiros;	Mesas/cadeiras/material de pintura/ atividades reproduzidas;	Professores e Alunos
		Plantio de mudas;	Coordenação PME/A; Equipe de Parques e Jardins.	Mudas/Material de Jardinagem/Luvas	Departamento de Parques e Jardins/GGA
		Atividades lúdicas/Desafios/Mini-gincanas/Muitrões;	Jogos e Brincadeiras		NEA I
NEA II	04/08	Mini-palestras/Mini-cursos.		Folders/recursos multi-mídia Transporte, camisetas e bonés para 50 crianças	Coordenação PME/A/NEA I Café Santa Clara
		Performances artísticas; Atividades de raciocínio;	Professores; Alunos;	Serviço de Som/Materiais recicláveis/ Texto teatral;	NEA II

		<p>Plantio de mudas; Atividades lúdicas; Desafios; Mini-gincanas; Mutirões; Mini-palestras; Mini-cursos.</p>	<p>Comunidade; Parceiros; Coordenação PME/A;</p>	<p>Mesas/cadeiras/material de pintura/ atividades reproduzidas; Mudas/Material de Jardinagem/Luvas</p>	<p>Professores e Alunos Departamento de Parques e Jardins/GGA</p>
				<p>Jogos e Brincadeiras</p>	<p>NEA II</p>
				<p>Folders/recursos multi-mídia</p>	<p>Coordenação PME/A/NEA II</p>
				<p>Transporte, camisetas e bonés para 50 crianças</p>	<p>Café Santa Clara</p>
<b>NEA III</b>	01/09	<p>Performances artísticas; Atividades de raciocínio; Plantio de mudas; Atividades lúdicas; Desafios; Mini-gincanas; Mutirões; Mini-palestras;</p>	<p>Professores; Alunos; Comunidade; Parceiros; Coordenação PME/A;</p>	<p>Serviço de Som/Materiais recicláveis/ Texto teatral; Mesas/cadeiras/material de pintura/ atividades reproduzidas; Mudas/Material de Jardinagem/Luvas</p>	<p>NEA III Professores e Alunos Departamento de Parques e Jardins/GGA</p>
				<p>Jogos e Brincadeiras</p>	<p>NEA III</p>

		Mini-cursos.		Folders/recursos multi-midia Transporte, camisetas e bonés para 50 crianças	Coordenação PME/NEA III Café Santa Clara
<b>NEA IV</b>	13/10	Performances artísticas; Atividades de raciocínio; Plantio de mudas; Atividades lúdicas; Desafios; Mini-gincanas; Mutirões; Mini-palestras; Mini-cursos.	Professores; Alunos; Comunidade; Parceiros; Coordenação PME/	Serviço de Som/Materiais recicláveis/ Texto teatral; Mesas/cadeiras/material de pintura/ atividades reproduzidas; Mudas/Material de Jardinagem/Luvas Jogos e Brincadeiras Folders/recursos multi-midia Transporte, camisetas e bonés para 50 crianças	<b>NEA IV</b> Professores e Alunos Departamento de Parques e Jardins/GGA  NEA IV Coordenação PME/NEA IV Café Santa Clara

ANEXO E: Composição da Comissão Municipal para a Gestão Ambiental do Município de Mossoró



**PREFEITURA MUNICIPAL DE MOSSORÓ**

**GABINETE DA PREFEITA**

**DECRETO Nº 2655/2005**

Cria e designa Comissão Municipal para Gestão Ambiental, e dá outras providências

A **PREFEITA MUNICIPAL DE MOSSORÓ**, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 78, inciso IX da Lei Orgânica do Município;

**DECRETA:**

**Art. 1º.** Cria e designa Comissão Municipal para Gestão Ambiental, com o objetivo de discutir os principais temas relacionados à preservação e conservação do meio ambiente, à educação ambiental, à arborização urbana, à coleta seletiva de resíduos sólidos, entre outros, de forma a auxiliar a tomada de decisão referente à gestão ambiental.

**Art. 2º** - A Comissão criada no artigo 1º será composta por servidores do quadro com representação de diversas Secretarias e Gerências:

**SECRETARIA MUNICIPAL DOS SERVIÇOS URBANOS, TRÂNSITO E TRANSPORTES PÚBLICOS**

Alex Moacir de Souza Pinheiro – Gerente

**GERÊNCIA EXECUTIVA DA GESTÃO AMBIENTAL**

José Mairton Figueiredo de França – Gerente

Norma Danielli Silva Barreto – Técnica

**GERÊNCIA EXECUTIVA DA EDUCAÇÃO E DESPORTO**

Niná Ribeiro de Macedo Rebouças

Maria Elma da Cunha

**GERÊNCIA EXECUTIVA DA AGRICULTURA, DO ABASTECIMENTO E RECURSOS HÍDRICOS**

Marcos Aurélio Lucas de Lima

**GERÊNCIA EXECUTIVA DA SAÚDE**

Sandra Kariny Saldanha Oliveira

**Parágrafo Único** – A presidência da Comissão fica sob a responsabilidade da Gerência Executiva da Gestão Ambiental.

Palácio da Resistência - Sede do Gabinete da Prefeita  
 Av. Alberto Maranhão - 1751, Centro CEP: 59600-005 Mossoró-RN / FAX - (084) 3315.4921 / (084) 3315.4939  
 3315.4921 - E-mail: [prefeitura@prefeiturademossoro.com.br](mailto:prefeitura@prefeiturademossoro.com.br) - site <http://www.prefeiturademossoro.com.br>



## PREFEITURA MUNICIPAL DE MOSSORÓ

### GABINETE DA PREFEITA

Art. 3º - Os relatórios com as conclusões dos estudos e proposições da Comissão serão encaminhadas ao Secretário Chefe do Gabinete da Prefeita, que os submeterão à deliberação da Prefeita Municipal.

Art. 4º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

**PALÁCIO DA RESISTÊNCIA**, em Mossoró, 21 de dezembro de 2005, 135 anos da cidade.

*Maria de Fátima Rosado Nogueira*  
Prefeita

---

Palácio da Resistência - Sede do Gabinete da Prefeita

Av. Alberto Maranhão - 1751, Centro CEP: 59600-005 Mossoró-RN / FAX - (084) 3315.4921 / ☎(084) 3315.4939  
3315.4921 - E-mail: [prefeitura@prefeiturademossoro.com.br](mailto:prefeitura@prefeiturademossoro.com.br) - site <http://www.prefeiturademossoro.com.br>

---

ANEXO F: Roteiro de entrevistas realizada com coordenadores dos NEAs e professores (as) da Rede Municipal de Ensino.

Universidade Federal do Rio Grande Do Norte – UFRN  
Centro De Ciências Sociais Aplicadas – CCSA  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd  
Linha de Pesquisa: Política e Práxis da Educação  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Magna França  
Orientada: Maria do Socorro da Silva Batista  
Projeto de pesquisa: Políticas Públicas de Educação Ambiental: A gestão do Programa Municipal de Educação Ambiental de Mossoró- RN

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRURADA

- 1 Qual a concepção de educação ambiental presente no Programa Municipal de Educação Ambiental de Mossoró?
- 2- Como se deu a participação das escolas municipais na elaboração do PMEIA?
- 3-Como você interpreta (avaliação geral) a relação entre os órgãos centrais da gestão municipal responsáveis pelo PMEIA e a equipe do NEA?
- 4-Como se dá o processo de planejamento (interface e responsabilidades) das ações de educação ambiental no Município?
- 5-Como se dá o trabalho dos NEAs no sentido de articular as escolas entre si e com a comunidade de um modo geral, com os órgãos parceiros?
- 6 -Quais as principais dificuldades encontradas para a implementação do PMEIA dentro da própria Escola e com a Comunidade em seu entorno?

ANEXO G: Roteiro de entrevistas realizadas com os gestores do Programa Municipal de Educação Ambiental

Universidade Federal do Rio Grande Do Norte – UFRN  
Centro De Ciências Sociais Aplicadas – CCSA  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd  
Linha de Pesquisa: Política e Práxis da Educação  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Magna França  
Orientada: Maria do Socorro da Silva Batista  
Projeto de pesquisa: Políticas Públicas de Educação Ambiental: A gestão do Programa Municipal de Educação Ambiental de Mossoró- RN

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRURADA

Entrevistas com gestores municipais

- 1- Qual a concepção de educação ambiental que norteia o PME A do município de Mossoró?
- 2.- Como se deu o processo de elaboração do PME A?
- 3- Quais os principais parceiros da gestão municipal na implementação do PME A e como essas parcerias estão sendo estabelecidas, acompanhadas e avaliadas?
- 4- Qual a sua avaliação acerca do processo de implementação do PME A (resultados gerais) considerando os princípios e objetivos desse Programa?
- 5- Quais as dificuldades encontradas pela gestão municipal para implementar o PME A?

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)