

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PANORAMA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL
BRASILEIRA A PARTIR DO V FÓRUM BRASILEIRO
DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

MARIA CORDEIRO DE FARIAS GOUVEIA MATOS

Rio de Janeiro

2009

Maria Cordeiro de Farias Gouveia Matos

**PANORAMA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL BRASILEIRA A PARTIR
DO V FÓRUM BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

ORIENTADOR: PROF. DR. CARLOS FREDERICO BERNARDO LOUREIRO

Rio de Janeiro

2009

MATOS, Maria Cordeiro de Farias Gouveia

Panorama da educação ambiental brasileira a partir do *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*/Maria Cordeiro de Farias Gouveia Matos. Rio de Janeiro: UFRJ/ Faculdade de Educação, 2009.

xi 124f.: il.; 31 cm.

Orientador: Carlos Frederico Bernardo Loureiro

Dissertação (mestrado) – UFRJ/ FE/ Programa de Pós-graduação em Educação, 2009.

Referências Bibliográficas: f. 110 - 117.

1. Educação Ambiental. 2. Panorama. 3. V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental I. Loureiro, Carlos Frederico Bernardo. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título

**PANORAMA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL
BRASILEIRA A PARTIR
DO V FÓRUM BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO
AMBIENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação

BANCA EXAMINADORA

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

Profª Drª Eunice Schilling Trein
Universidade Federal Fluminense

Prof Dr Mauro Guimarães
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro
19 de fevereiro de 2009

A minha filha Mel Gouveia Matos Moreno Lyra,
com todo meu amor, por me mostrar, a cada dia,
a plenitude e a beleza da vida.

A todos os educadores e educadoras que acreditam
e trabalham cotidianamente por uma sociedade
verdadeiramente democrática.

Agradecimentos

Ao professor Carlos Frederico Bernardo Loureiro, meu querido orientador, pelos ensinamentos e pela seriedade, respeito, paciência e competência com que orientou a construção desse trabalho, apesar de minhas dificuldades.

À Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA), a Ecomarapendi e a Jacqueline Guerreiro pela disponibilização de documentos do *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*. Sem esses preciosos materiais essa investigação não poderia ter se concretizado.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, especialmente às professoras Márcia Serra Ferreira, Carmen Teresa Gabriel e Ana Maria Monteiro e aos professores Luiz Antônio Cunha e Roberto Leher, por terem contribuído para o meu amadurecimento acadêmico e para o enriquecimento de minhas reflexões educacionais.

Às companheiras e companheiros do Laboratório de Investigações em Educação Ambiente e Sociedade da UFRJ (LIEAS/ UFRJ) pelas contribuições que nossas enriquecedoras discussões tiveram para o meu aprofundamento conceitual e para o meu entendimento de mundo.

À querida Mercês por me ajudar a pensar sobre as categorias de análise em um momento de muita angústia.

À minha sempre querida professora Jacqueline, pela importante contribuição na minha formação inicial docente, pelo debate sobre a educação e pelas palavras constantes de apoio.

Às crianças da Vila residencial da UFRJ, que mesmo sem perceberem, me conduziram ao campo da educação ambiental.

Aos meus colegas de trabalho do Colégio de Aplicação da UFRJ, Ana Paula, Carla, Cecília, Celina, Daniella, Felipe, Hellen, Igor, Isabel, Letícia e Mariana Vilela, e à Equipe do Projeto Fundão pela construção de um trabalho coletivo em prol da educação pública de qualidade.

À querida professora Maria Margarida Gomes, a quem tanto admiro. Agradeço por ter dividido comigo seu trabalho e sua paixão pela escola, pelo seu papel essencial na minha formação inicial docente, e por todo apoio, carinho e amizade a partir de então.

Aos meus colegas professores do Colégio Estadual Guilherme Briggs por compartilharem comigo o cotidiano da educação pública e todas as dificuldades, desafios e encantamentos.

À amiga Maria Gabriela Lustosa pela ajuda com as análises ao longo de seu projeto de Iniciação Científica.

A minha amiga Letícia, com quem dividi disciplinas, trabalhos e debates do mestrado. Pelas nossas inúmeras discussões acerca da pesquisa educacional e pelos momentos de diversão e de crises. Esse trabalho não seria possível sem o seu companheirismo.

À querida Luiza, e aos queridos Cristiano e João pelo carinho, pela atenção, pela amizade e cuidado comigo e com a minha filha Mel.

A minha amada amiga Flavia, que está ao meu lado a tanto tempo e que me faz sentir tanta saudade.

A todos os amigos que me constituem e que tornam uma pessoa melhor.

A minha família, sempre. Por serem a minha base. Pela paciência e apoio ao longo de todo o processo do mestrado, especialmente aos meus irmãos Pedro e Thiago.

À Juliana Guimarães pela colaboração na elaboração do abstract desse trabalho.

Ao meu tio Dederó e ao meu avô que partiram deixando tanta saudade e tantas lições.

A minha avó Ignez, pelo amor incondicional. Por toda emoção e sensatez transmitidos ao longo da vida, e pelo cuidado com a minha filha Mel para que esse trabalho pudesse ser feito.

Aos meus pais João e Florence, não há palavras suficientes. Agradeço então por tudo. Pela vida, pelo apoio, pelas reflexões, pelos conselhos, pelo respeito, enfim, por todo amor.

A minha filha Mel, que entrou nesse processo do mestrado ainda bebê e hoje é uma menina linda. Agradeço por ter agüentado bravamente minha ausência e minhas angústias, por dar sentido a minha vida.

RESUMO

MATOS, Maria Cordeiro de Farias Gouveia. **Panorama da educação ambiental brasileira a partir do V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

O presente trabalho busca construir um panorama da educação ambiental brasileira a partir da análise de documentos do *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*, ocorrido em Goiânia em 2004. Nesse sentido, visa contribuir com o preenchimento de uma lacuna investigativa da educação ambiental brasileira, levando em conta a ausência de trabalhos mais panorâmicos. Foram investigadas algumas características dos(as) educadores(as) ambientais e as problemáticas trazidas por eles(as) no *V Fórum*. Interpreto ainda o significado histórico desse encontro, dialogando com autores do campo, especialmente da educação ambiental crítica. Desenvolvi uma análise documental exploratória das fichas de inscrição, resumos dos trabalhos, anais, balanço financeiro e relatórios da organização. O *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental* aconteceu em um momento de expansão da área, possibilitada por condições internas de nosso país, tais como a ocupação de cargos governamentais por sujeitos ligados à construção do campo e pela implementação e revisão de programas políticos (Política Nacional de Educação Ambiental, Programa Nacional de Educação Ambiental, entre outros). Soma-se a isso, o aumento da legitimidade da educação ambiental ao redor do mundo. Esse momento de expansão e a mobilização em torno do encontro fazem com que o *V Fórum* seja entendido como um marco para a educação ambiental brasileira. A partir daí, teve início um novo período para a educação ambiental no Brasil, com um aumento da interlocução entre o Estado e a sociedade civil, visando o aprimoramento e a consolidação de políticas públicas para a área. Observei a predominância de mulheres jovens no campo, acúmulo de atividades no sudeste, preferência por metodologias visando à sensibilização acerca de questões ambientais e uma enorme diversidade de temas e de espaços pedagógicos nos quais se realizam projetos em educação ambiental. A análise dos resultados mostra que estamos vivenciando um momento de hibridização entre características da origem da educação ambiental brasileira conservacionista e as inovações trazidas pela perspectiva crítica. A partir dessa interlocução e dos conflitos gerados por essa hibridização, explico demandas para o campo, tais como a aproximação de movimentos sociais, o maior diálogo com o contexto escolar, o aprofundamento conceitual para práticas em educação ambiental, a discussão sobre o papel das Redes, entre outros. Com o levantamento de tais questões espero poder contribuir na busca da construção de uma educação ambiental mais efetiva enquanto política pública.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Panorama; *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*.

ABSTRACT

MATOS, Maria Cordeiro de Farias Gouveia. **Overview of Environmental Education in Brazil, through the analysis of the 5th Brazilian Forum on Environmental Education / V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental.** Dissertation (Masters in Education) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

This study provides an overview of Environmental Education in Brazil, through the analysis of the 5th *Brazilian Forum on Environmental Education / V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*, held in Goiânia in 2004. The aim of this work is to contribute to closing the knowledge gap in this particular field of study, taking into consideration the absence of more comprehensive data. This investigation was developed from the observation of some Brazilian environmental educators who attended the meeting, considering some variables (such as gender and age) and issues raised by them during the Forum. The historic meaning of this event is also interpreted in this study, through a review of the literature in the field of Environmental Education, especially the critical one. An exploratory qualitative study was performed based on the analysis of documents such as registration forms, abstracts of presented papers, annals, financial balance sheets and the organization's official reports. The 5th *Brazilian Forum on Environmental Education / V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental* took place in a moment of expansion in the field. Not only the growth of legitimacy of Environmental Education around the world, but also internal factors in Brazil have contributed to this development. Groups of people involved with Environmental Education organizations from the civil society have worked together with the government on this issue and a number of political projects have been implemented and evaluated (such as Environmental Education's National Political and others). On the whole, the Forum was a milestone in the context of Environmental Education in Brazil. The main findings of the study were: the large number of young women in the field, the accumulation of activities in the southeast of Brazil, and the preference for methodologies focused on raising awareness about environmental issues. The findings suggest that we are facing a hybridization moment, involving features of the origin of conservative Brazilian Environmental Education and the innovations brought by the critical perspective. Consequently, some issues were raised from this dialog and the conflicts generated by this hybridization, such as the approximation of social movements, the increasing dialog with the school context, the conceptual deepening of Environmental Education practices and the discussion on the role of Networks, among others. This study intends to provide relevant information in order to contribute to the development of a more effective Environmental Education in Brazil thinking about public political.

Keywords: Environmental Education; Overview; 5th *Brazilian Forum on Environmental Education / V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental.*

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
1.1 PROPOSTA DA PESQUISA	7
1.2 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	10
2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL: HISTÓRICO E DESENVOLVIMENTO DE UM CAMPO DE SABER E PRÁTICA	13
2.1 MOVIMENTO(S) AMBIENTALISTA(S)	14
2.2 DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO	25
2.3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL – SITUANDO UM CAMPO DE PRÁTICA E SABER ...	29
2.4 FÓRUMS BRASILEIROS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL	42
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	50
3.1 QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO	51
3.2 FONTES INVESTIGADAS	55
3.3 CATEGORIAS DE ANÁLISE	57
3.3.1 Fichas de inscrição	58
3.3.2 Resumos	59
4. O V FÓRUM BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: EDUCADORES AMBIENTAIS PARTICIPANTES E TRABALHOS APRESENTADOS	65
4.1 O SIGNIFICADO DO V FÓRUM BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL	66
4.2 OS EDUCADORES AMBIENTAIS DO V FÓRUM BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL	72
4.2.1 Gênero	74
4.2.2 Faixa etária	76
4.2.3 Atividades realizadas	80
4.3 AS PROBLEMÁTICAS TRAZIDAS NOS TRABALHOS APRESENTADOS	84
4.3.1 Distribuição geográfica	84
4.3.2 Temas	86

4.3.3 Espaços pedagógicos	89
4.3.4 Referenciais teórico-metodológicos	92
4.3.5 Objetivos em relação à Educação Ambiental	94
4.3.6 Setores sociais	96
5. PANORAMA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL BRASILEIRA	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
ANEXOS	117

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA I – Distribuição das contribuições de patrocinadores e apoiadores do <i>V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental</i>	68
FIGURA II – Distribuição por gênero dos autores de trabalhos apresentados no <i>V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental</i>	74
FIGURA III – Distribuição etária dos autores de trabalhos apresentados no <i>V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental</i>	76
FIGURA IV – Distribuição por região brasileira dos trabalhos apresentados no <i>V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental</i>	85
FIGURA V – Temas dos trabalhos apresentados no <i>V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental</i>	87
FIGURA VI – Espaços pedagógicos nos quais os trabalhos apresentados no <i>V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental</i> foram desenvolvidos	90
FIGURA VII – Referenciais teórico-metodológicos dos trabalhos apresentados no <i>V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental</i>	92
FIGURA VIII – Objetivos dos trabalhos apresentados no <i>V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental</i> em relação à educação ambiental	95
FIGURA IX – Setores sociais responsáveis pelos trabalhos apresentados no <i>V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental</i>	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Participação por gênero dos autores de trabalhos apresentados no <i>V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental</i>	74
Tabela 2 - Representação das faixas etárias dos autores de trabalhos apresentados no <i>V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental</i>	76
Tabela 3 – Distribuição por região brasileira dos trabalhos apresentados no <i>V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental</i>	84
Tabela 4 – Temas dos trabalhos apresentados no <i>V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental</i>	86
Tabela 5 – Espaços pedagógicos nos quais os trabalhos apresentados no <i>V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental</i> foram desenvolvidos	89
Tabela 6 – Referenciais teórico-metodológicos dos trabalhos apresentados no <i>V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental</i>	92
Tabela 7 – Objetivos dos trabalhos apresentados no <i>V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental</i> em relação à educação ambiental	95
Tabela 8 – Setores sociais responsáveis pelos trabalhos apresentados no <i>V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental</i>	96

INTRODUÇÃO

Não estamos perdidos. Ao contrário, venceremos se não tivermos desaprendido a aprender.

Rosa Luxemburgo (1974)

Este trabalho é fruto, inicialmente, das inquietações que surgiram em minha trajetória pessoal de envolvimento com a educação ambiental através da educação e da biologia. Diferentes contextos que me influenciaram na escolha do objeto de estudo e na construção desta investigação.

Primeiramente, deixo claro que escrevo influenciada por tudo que estudei, discuti e aprendi durante minha formação no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE – FE/UFRJ), portanto trata-se de uma dissertação construída antes pelos saberes do campo¹ da educação que do campo ambiental.

Além disso, minha ligação com a educação ambiental se constituiu a partir de vivências na graduação em Ciências Biológicas na UFRJ, durante a qual cursei disciplinas da biologia e da Faculdade de Educação que discutiam educação ambiental², e desenvolvi um Projeto Social de Educação Ambiental no âmbito do Centro Acadêmico de Biologia e da Pró-reitoria de Extensão dessa mesma universidade³. Ao longo de meus estudos e da atuação em tal projeto vários questionamentos em relação à educação ambiental me incomodaram, como definir um projeto em educação ambiental? O que significa educação ambiental? O que pretendemos ao realizar um projeto com tal denominação? Podemos trabalhar somente questões que tradicionalmente denominamos ambientais sem considerar outras questões sociais? Qual a abrangência da educação ambiental? Tais dúvidas me conduziram a aprofundar meus estudos e adentrar a pesquisa em educação ambiental, ingressando no Laboratório de Investigação em Educação, Ambiente e Sociedade (LIEAS) da FE/UFRJ coordenado pelo orientador dessa dissertação Professor Doutor Carlos Frederico Bernardo Loureiro. No LIEAS, com a ajuda dos colegas e professores do PPGE – FE/UFRJ, desenvolvi essa pesquisa, esperando

¹ Sendo campo aqui entendido como um *locus* de produção intelectual, em que diferentes atores sociais e/ou instituições, detentores de determinados capitais social e cultural na área, legitimam determinadas concepções teóricas (Bourdieu 1983).

² Na graduação em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro é oferecida pelo Departamento de Ecologia uma disciplina intitulada *Instrumentação no ensino de ecologia* durante a qual é montado um curso pelos professores e alunos sobre ecologia e educação ambiental para formação continuada de professores de Macaé e entorno (Olinisky, 2006).

Uma das disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação periodicamente como eletiva para o curso de Pedagogia e as licenciaturas é intitulada *Educação ambiental na escola*.

³ Trata-se de um projeto de educação ambiental desenvolvido com crianças que moram e/ou estudam na Ilha do Fundão (maior campus da UFRJ) e é intitulado *É a Vila*. O projeto foi originado em 2001 e é ainda hoje desenvolvido, sendo atualmente coordenado pelo Departamento de Ecologia da UFRJ e apoiado pela Pró-reitoria de Extensão da UFRJ (PR-5/ UFRJ).

poder contribuir para o acúmulo do conhecimento no campo e o amadurecimento de suas discussões.

Vivemos atualmente um momento de profunda crise socioambiental. Enfrentamos grandiosos problemas que demonstram a urgência de pensarmos sobre as relações que desenvolvemos entre nós mesmos e com o meio ambiente. Problemas tais como a desigualdade social nos países e entre os países, o desemprego crescente, o analfabetismo funcional, a miséria extrema, epidemias, doenças psicossomáticas, crise alimentar, crise energética, desertificação, perda de biodiversidade e tantos outros tornam inquestionável o fato de que precisamos construir novos caminhos, rever nosso modelo político-econômico, nossos valores e costumes. Para tal, acredito ser primeiramente importante reconhecer a multiplicidade de fatores envolvidos na constituição da nossa realidade, perceber a complexidade do mundo e de nossa existência. Os problemas teóricos e práticos da contemporaneidade, entre eles os ambientais, não podem mais ser respondidos pela objetividade fragmentada com a qual nos acostumamos a analisar o mundo (Carvalho, 2006). Precisamos aprender a lidar com uma enorme diversidade de atores, papéis e campos sociais em ação e relação. Entre esses inúmeros campos, encontra-se a educação ambiental, delineada a partir dos anos 60 do século XX com o objetivo de pesquisar e dar respostas aos problemas nas relações entre a humanidade, o meio ambiente e a educação. Como um novo campo, a educação ambiental surge buscando reformular respostas teóricas e práticas para essa crise socioambiental que estamos vivendo. Assim, atualmente, é inegável a relevância de pesquisas em educação ambiental.

A necessidade de nos aprofundarmos no entendimento dessa área é corroborada pelo acúmulo de um descrédito internacional crescente enfrentado pela educação ambiental nos últimos anos (Layargues, 2008). De acordo com Layargues (2008), essa crise interna da educação ambiental pode ser explicada tanto pela fragilidade metodológica de sua prática quanto pela ausência de efeitos concretos, afinal, em mais de trinta anos de existência, ela não tem conseguido provar resultados na reversão da problemática ambiental no tocante as suas atribuições. A fragilidade metodológica se faz perceber pela divergência entorno dos procedimentos nas atividades em educação ambiental, ainda não se sabe qual é a correta dosagem entre o domínio afetivo e cognitivo, entre abordagens positivas e negativas, ou entre os conteúdos reducionistas e biologizantes ou abrangentes e

socioambientais. Permanecem dúvidas também sobre qual é o melhor momento da sensibilização dos educandos para a causa ambiental e o engajamento no enfrentamento dos problemas. Assim, embora os princípios e objetivos da educação ambiental estejam razoavelmente esclarecidos⁴, os meios para implementá-los são desconhecidos. Para pensar e avaliar algumas destas questões é preciso primeiramente conhecer o que vem sendo feito em educação ambiental e os sujeitos envolvidos com essa área de ação e de saber.

Diversos autores se propuseram a investigar a educação ambiental e expuseram suas características e algumas questões ainda não solucionadas pelos pesquisadores e educadores ambientais. Um importante trabalho produzido nesse sentido foi a tese de Lima (2005). Esse autor analisou as condições históricas e culturais de surgimento do campo da educação ambiental no Brasil, bem como as possibilidades e limites que se colocavam para sua expansão e consolidação. Sua pesquisa mostrou que a educação ambiental é um campo diversificado, político e conflituoso orientado por uma multiplicidade de concepções político-pedagógicas, éticas e culturais que disputam entre si a hegemonia do campo e o poder de orientá-lo segundo suas concepções e interesses. Lima observa a predominância de explicações conservacionistas e/ou técnicas para o fenômeno ambiental nos primórdios do campo no Brasil e gradualmente o crescimento de explicações críticas e socioambientais que passaram a disputar o espaço de atuação e saber. Dentre as potencialidades da educação ambiental, o autor destaca o aumento de pessoas, eventos e trabalhos no campo, a complexificação dos debates, a aproximação das lutas ambientais e sociais e um aumento de cursos de formação em educação ambiental. Em relação aos limites, discute a falta de recursos financeiros, a fragilidade teórica-metodológica, a falta de mecanismos consistentes de avaliação, as dificuldades de inserção efetiva da educação ambiental nos currículos das escolas formais; a necessidade de políticas públicas consistentes e contínuas e a necessidade de problematizar e de gerir os conflitos presentes nas relações entre a educação, a sociedade e o ambiente.

Reigota (2007) delimitou e estudou a produção acadêmica em educação ambiental de 1984 a 2002 em um projeto de análise de teses e dissertações, procurando enfocar aspectos pedagógicos e políticos da pesquisa em educação

⁴ Os princípios e objetivos mais amplos da educação ambiental serão explicitados no primeiro capítulo desta dissertação.

ambiental. O pesquisador observou um aumento significativo das produções a partir dos anos 80 (início do aparecimento da temática educação e ambiente nos meios universitários brasileiros), em variados cursos, com diferentes temas e público-alvo. Os principais temas abordados nas teses e dissertações são as relações entre natureza e cultura, crise ambiental urbana e ecossistemas específicos. Nos aspectos pedagógicos, a educação ambiental é considerada um processo que pode ocorrer em todos os espaços de aprendizagem e estar presente no currículo de todas as disciplinas escolares. O estímulo ao processo de participação social visando a construção de uma sociedade democrática e sustentável é o aspecto político mais enfatizado nas pesquisas.

Outra discussão levantada por alguns autores diz respeito ao aspecto epistemológico do campo (Flickinger, 1994; Sato e Santos, 2003; e Luizari e Santana, 2007). Esses levantam debates sobre as bases teóricas que sustentam as pesquisas em educação ambiental e colocam a existência de variados referenciais e a necessidade de construção de uma identidade epistemológica para essa área do conhecimento.

Em outras investigações, pesquisadores expuseram alguns reducionismos que aparecem em projetos e pesquisas do campo e a necessidade do diálogo para superar tais reducionismos e construir uma educação ambiental crítica e emancipatória (Guimarães, 2006; Layargues, 2002; e Loureiro, 2006a). Para que o diálogo seja possível precisamos antes estudar a educação ambiental no nosso país, tentando compreender quem tem atuado e que projetos têm desenvolvido.

Tais pesquisas realizadas dizem respeito especialmente à produção científica em educação ambiental, são investigações acerca das produções do meio acadêmico ou com sujeitos ligados a essa instância social. É claro que encontramos também investigações mais específicas sobre ações em educação ambiental (por exemplo, pesquisas em escolas, organizações não governamentais, movimentos sociais, descrição de projetos, entre outros), porém, em relação ao entendimento da área como um todo, as pesquisas realizadas dizem respeito ao ambiente de pesquisa. Percebo assim que ainda é preciso entender como a educação ambiental é realizada em outros espaços sociais, diferentes das universidades. Considerando que a educação ambiental vem conquistando reconhecimento público e irradiando-se através de reflexões e ações promovidas por uma diversidade de agentes que incluem não só as universidades, mas também organismos internacionais,

organizações governamentais e não governamentais, movimentos sociais, e escolas, para compreender a totalidade da área precisamos estudar não só o que vem sendo produzido pelos pesquisadores, mas também por outros sujeitos e instituições. Existe uma lacuna investigativa em relação aos questionamentos trazidos pelo conjunto de agentes sociais que atuam em educação ambiental no nosso país, é ainda preciso levantar e sistematizar informações acerca dos trabalhos realizados.

Pretendo nessa dissertação construir uma visão geral da educação ambiental no Brasil a partir do *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*, maior encontro nacional da área, que incluiu a participação de pessoas pertencentes a diversos espaços sociais. Tentar compreender quem faz educação ambiental atualmente em nosso país, quais as principais problemáticas colocadas e de que forma os educadores ambientais buscam resolvê-las me parece fundamental para conhecer melhor essa área e contribuir para o diálogo na busca do crescimento, amadurecimento e potencial emancipatório⁵ da educação ambiental, capaz de gerar novos desafios e questionamentos na busca de uma sociedade mais democrática e igualitária.

Reconheço que construir um levantamento a partir de um único encontro se traduz em algumas limitações, que outras pesquisas poderão ajudar a suprir, mas como uma primeira produção nesse sentido, acredito que poderá ser importante para a área. Além disso, dada a amplitude do encontro analisado e seu momento histórico, o levantamento poderá ser bastante significativo.

Além da importância na exposição da educação ambiental brasileira, essa pesquisa se mostra relevante para a compreensão do que foi o *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*. Sendo esse o maior encontro de educação ambiental já realizado em nosso país e até hoje lembrado e discutido por pessoas ligadas a essa área pelo seu significado no amadurecimento e articulação da educação ambiental no Brasil (Souza, 2007), entender a história desse evento me parece fundamental para construção da trajetória do campo. Há um trabalho investigativo que procurou justamente entender os Fóruns de Educação Ambiental no Brasil, que é a dissertação de Souza (2007). Porém, o objetivo principal desse autor foi

⁵ Emancipação aqui é entendida como o processo pelo qual se almeja a construção de uma nova sociabilidade e organização social na qual os limites que se objetivam na política, na educação, nas instituições e nas relações econômicas possam ser superados democraticamente (Loureiro, 2007).

entender os contextos de organização e desenvolvimento de cada Fórum e discutir a articulação desses eventos, e não debater os trabalhos que foram apresentados nos mesmos, nem os sujeitos que fizeram parte desses encontros.

1.1 Proposta da pesquisa

Considerando as lacunas investigativas apresentadas, o objetivo central desta pesquisa é construir um panorama⁶ da educação ambiental brasileira a partir da análise de documentos do *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*, em um momento de crescimento do campo e da ampliação de projetos na área. A escolha de tal evento para análise do campo se justifica por ter sido esse um encontro marcante na história da educação ambiental brasileira, até hoje o maior de caráter nacional já realizado, e por se tratar de um encontro amplo, não estritamente acadêmico, que refletiu a diversidade da educação ambiental, incluindo diferentes setores sociais que atuam na mesma. Participaram desse, não só pesquisadores ligados às universidades, mas também sujeitos não envolvidos com atividades acadêmicas, pertencentes a outras instituições sociais, como escolas, associações de moradores, empresas, órgãos governamentais gestores, ambientalistas ligados a organizações não governamentais, entre outros.

Aprofundando-me no objetivo central, as principais questões que pretendo responder ao longo desse trabalho são:

- (1) Quais os temas trabalhados nos projetos em educação ambiental apresentados no encontro?
- (2) Em qual região geográfica brasileira estes projetos foram desenvolvidos?
- (3) Qual o setor social responsável pelo projeto (instituição pública, instituição particular, parceria público-privada, Redes, organização não governamental, ou outros movimentos sociais)?
- (4) Em que espaços pedagógicos estes projetos aconteceram?

⁶ A definição de panorama utilizada nesse texto é: *Panorama – Visão ou observação de um assunto em toda a sua amplitude. Cf. Dicionário Aurélio*. Reconheço que esse panorama será construído a partir de um único encontro e, portanto, não poderá abranger realmente uma observação de toda a área da educação ambiental, ou de toda a sua amplitude, mas permitirá uma análise ampla do conjunto da educação ambiental realizada pela nossa sociedade, dado as características de tal encontro e seu momento histórico.

- (5) Quais as concepções teóricas de educação ambiental envolvidas nos trabalhos?
- (6) Quais os objetivos desses projetos em relação à educação ambiental (avaliação, sensibilização, diagnóstico, formação, articulação, reflexão teórica ou outros)?

Entendendo que estes projetos foram realizados por sujeitos e que somente a partir da compreensão de quem são estes sujeitos - os educadores ambientais - poderemos entender melhor a área da educação ambiental no Brasil, pretendo também pesquisar algumas referências identitárias dos participantes do *V Fórum* que apresentaram trabalhos. Com uma perspectiva crítica, compartilho a idéia de que indivíduo e sociedade interagem mútua e reciprocamente para a constituição da realidade social (Loureiro, 2006b). Para compreender o todo então, precisamos observar as partes e o próprio todo, reconhecendo que existem vínculos entre os indivíduos e a sociedade que geram um resultado diferente da simples combinação inicial de indivíduos, por isso a necessidade de pesquisar também os sujeitos que realizam os projetos em educação ambiental. As questões colocadas em relação aos autores dos trabalhos apresentados são:

- (7) Qual a estrutura etária dos mesmos?
- (8) Qual o gênero destes autores?
- (9) Que atividades do encontro escolheram para participar?

Percebo que outras questões identitárias poderiam e deveriam ser estudadas para a formação de um quadro mais completo de quem são os educadores ambientais, porém com os documentos que temos acesso, estas são as questões que poderei desenvolver e buscar responder. Claro que outras pesquisas ainda precisarão ser feitas para entendermos melhor quem são os educadores ambientais brasileiros. Compreendo esse estudo como uma visão inicial, que pode nos ajudar a perceber um pouco mais sobre os educadores ambientais brasileiros.

Além disso, preciso entender e esclarecer o grau de abrangência de um panorama construído a partir de documentos do *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*. Ou seja, é necessário me aprofundar no entendimento deste encontro para incluir nessa pesquisa respostas e lacunas que ainda precisarão ser estudadas. Ao pesquisar esse encontro, percebi as condições históricas, sociais e políticas da

sua produção e logo dos seus documentos. Assim, outras perguntas importantes são:

- (10) Como o *V Fórum* foi organizado?
- (11) Qual a representação histórica desse encontro para a educação ambiental brasileira?
- (12) De que forma esse encontro pode estar influenciando a educação ambiental brasileira atual?

Minha hipótese de trabalho é que poderei observar nos documentos analisados a diversidade histórica, epistemológica e prática da educação ambiental brasileira, assim como dos sujeitos que a constituem. Acredito também que nos trabalhos desenvolvidos poderei perceber a origem da educação ambiental refletida na valorização das ações em detrimento de reflexões teóricas. Outra hipótese é que encontrarei nesses documentos traços dos conflitos ideológicos constituintes da área, percebendo as diferentes visões de educação ambiental e de sua função social. Em relação ao *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*, tenho como hipótese a idéia de que articulações formadas nesse encontro influenciaram políticas públicas em educação ambiental no nosso país e o desenvolvimento do campo.

Para investigação do *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*, seus participantes e trabalhos apresentados, utilizarei como referencial teórico autores da própria educação ambiental que discutem a história do campo e as suas características. Isso inclui autores como Carvalho, Layargues, Lima e Loureiro. Com esse referencial, me coloco entre pesquisadores da vertente da educação ambiental crítica, mas procurarei em minha investigação construir antes um panorama descritivo da educação ambiental do Brasil que propriamente pesquisar ou analisar conceitos da educação ambiental crítica nos trabalhos apresentados no *V Fórum*, até mesmo porque os documentos produzidos no encontro não permitem essa análise aprofundada. Considero que essa dissertação é válida como um trabalho inicial que mostre a educação ambiental que vem sendo trabalhada no Brasil, permitindo que, a partir dessa visão geral, busquemos novas pesquisas para aprofundamento do entendimento dos projetos que vem sendo realizados.

A coleta de dados que permitiu abordar o objeto de estudo e reunir os dados necessários à análise final foi realizada através de estudo documental de diferentes materiais do *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*. Tratou-se de uma

investigação exploratória com abordagem qualitativa e crítica, incluindo a quantificação de diversos dados.

Iniciei essa pesquisa com a revisão de grande parte da bibliografia existente sobre educação ambiental no Brasil, o que me possibilitou o aprofundamento sobre o tema e a percepção de suas lacunas.

Após essa revisão, que apresento no primeiro capítulo, passei à análise documental do material do encontro que incluiu as fichas de inscrição dos participantes que apresentaram trabalhos e os resumos destes trabalhos. O estudo dos resumos incluiu observações gerais dos projetos apresentados e a quantificação de diversas categorias, explicitadas no segundo capítulo. A análise das fichas de inscrição foi realizada também através da enumeração de categorias sobre a identidade dos educadores ambientais.

Além disso, estudei outros documentos (tais como anais do *V Fórum brasileiro de Educação Ambiental* e sua programação e relatórios produzidos pela organização) a fim de detalhar a história deste encontro tão significativo para a educação ambiental brasileira.

1.2 Organização da dissertação

Tendo discutido a relevância do estudo e brevemente aspectos teórico-metodológicos, descrevo a organização desse texto. Primeiramente gostaria de colocar que tento escrever não só para meus pares pesquisadores em educação e educação ambiental, mas também para aqueles que ainda não estão inteirados das discussões aqui colocadas. Dessa forma, me desafio a utilizar um estilo claro e explicativo, muitas vezes me arriscando a parecer repetitiva e óbvia, mas buscando ampliar a possibilidade de entendimento e acesso ao maior número de estudantes possível, por considerar esse debate importante para todos que se propõem a pensar a questão social e ambiental do Brasil.

Esse estudo foi dividido em quatro capítulos organizados com o encadeamento de apresentar: no primeiro deles a formação e as características da educação ambiental, referencial e objeto de estudo dessa dissertação; no segundo capítulo aspectos de construção da pesquisa; em seguida, no terceiro capítulo, análise dos dados encontrados; e no quarto e último capítulo, a guisa de conclusão,

a construção de um panorama geral da educação ambiental a partir dos resultados observados.

Mais especificamente, o objetivo principal do primeiro capítulo é construir uma breve trajetória da educação ambiental no Brasil. Considero importante iniciar a discussão travada nessa dissertação com este resgate por entender que a realidade humana é construída historicamente, assim como qualquer possibilidade de mudança. Não enxergo a estrutura social como neutra ou constituída por uma evolução natural da organização dos homens, mas como uma construção definida por sujeitos que fazem a história. Destaco que existem diversas publicações discutindo o curso da educação ambiental no Brasil (por exemplo, Brasil, 1998; Carvalho, 2006; Dias, 1992; e Loureiro, 2004), não quero aqui me tornar repetitiva ou insistir em algo que já foi contado e recontado, mas acredito que para a própria discussão que pretendo travar com a minha pesquisa isso se faz necessário.

Assim, começo meu texto mostrando a formação do campo da educação ambiental, dentro do qual se localiza meu objeto de estudo, pois compreendo que os traços de origem da educação ambiental ainda se refletem na sua constituição atual e que, somente a partir do estudo do passado, seremos capazes de interpretar o presente e construir o futuro que desejamos (ou negociamos).

Pretendo mostrar, nesse primeiro momento, principalmente, como ao longo de sua história a educação ambiental no Brasil foi se tornando diversa. Diversa nos paradigmas que a compõem, diversa na epistemologia sobre a qual se baseia, diversa na sua ação pedagógica e política. A educação ambiental se tornou um termo polissêmico, não se pode mais pensar em uma única educação ambiental (Layargues, 2004), encontramos em nosso país hoje diferentes vertentes em educação ambiental, diferentes formas de enxergar o fazer e o entender educação ambiental. Mas essa diversificação já provém de sua origem? Em que momento essa diversificação se tornou clara? Quais as diferentes formas de enxergamos a educação ambiental hoje? Com esse resgate histórico pretendo responder essas questões e levantar alguns dos novos questionamentos que me levaram à pesquisa aqui desenvolvida.

No segundo capítulo discuto os aspectos de construção da pesquisa. Por perceber que as questões metodológicas são muitas vezes problemáticas e precisam ser debatidas na educação ambiental (Layargues, 2008), considerei desejável dedicar um capítulo da dissertação para aprofundar a metodologia da

investigação. Além de explicitar as abordagens utilizadas, descrevo as categorias que foram quantificadas para a compreensão do perfil dos educadores ambientais que apresentaram trabalhos no *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental* e dos trabalhos e projetos desenvolvidos. Essas categorias foram criadas por mim e, portanto, é necessário explicar claramente o que pretendo com tais.

O terceiro e quarto capítulo são complementares. No terceiro apresento as quantificações encontradas e analiso o significado separadamente de cada uma delas para a área. Trata-se de um capítulo mais descritivo do que observei no encontro. No quarto reúno essas análises e monto uma idéia geral do que vem sendo realizado em nosso país em educação ambiental. Construo então um panorama da educação ambiental no Brasil e coloco questões que ainda precisam ser respondidas.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL: HISTÓRICO E DESENVOLVIMENTO DE UM CAMPO DE SABER E PRÁTICA

(...) a história das crises ambientais deveria ser reconstruída como história do íntimo envolvimento entre o homem e seu ambiente físico-material. Tarefa essa cujo cumprimento dependeria, em última instância, de nossa disposição de reconhecer, na história do ambiente, a nossa própria história e a inutilidade de tentarmos negá-la.

Flickinger (1994)

1.1. Movimento(s) ambientalista(s)

Início a história da educação ambiental discutindo a origem do movimento denominado ambientalista. Esse movimento inclui todos aqueles grupos, associações e organizações sociais que surgiram desde o fim da década de 60 denunciando os riscos e impactos ambientais do modo de vida das sociedades industriais modernas. Diferentes sujeitos individuais e coletivos constituíam esse movimento, mas mesmo diverso, se identificavam no questionamento da relação homem-natureza.

Meu objeto de estudo não é o movimento ambientalista em si, analiso um evento do campo da educação ambiental e acredito que a mesma apresente particularidades provenientes do encontro das questões ambientais com questões educativas, sendo caracterizada como um campo próprio, com orientações específicas. Porém, compartilho com autores tais como Carvalho (2001), Crespo (1998), Brügger (1994) Grün (1996) e Lima (2005) a idéia de que os principais traços identitários distintivos da educação ambiental surgem de uma tradição ambiental e não de uma tradição pedagógico-educativa. Segundo Crespo (1998, p.214) “a educação ambiental não pode ser vista separadamente do movimento histórico, mundial, que a inspira e que denominamos de ambientalismo”.

Não que eu acredite que o diálogo com a educação seja menos importante para a ação em educação ambiental que o diálogo com os movimentos ambientalistas, pelo contrário, considero o apoio em teorias educativas fundamental na constituição da práxis em educação ambiental, afinal é desses saberes que advém os seus fazeres pedagógicos, mas acredito que a origem do campo reporte ao movimento ambientalista e não às questões educativas.

Apesar de o movimento ambientalista ter se originado somente na década de 60 do século XX, a preocupação com a natureza faz parte dos questionamentos humanos desde a antiguidade. As culturas orientais e a Grécia Clássica construíram reflexões filosóficas de grande sensibilidade acerca dessa questão (Dias, 1992). De acordo com Loureiro (2006), a natureza, enquanto categoria conceitual presente na ação humana, permeia no ocidente as discussões filosóficas desde os pré-socráticos. Questões filosóficas centrais giravam em torno do que denominamos atualmente de filosofia da natureza e envolviam reflexões sobre a criação da vida e do universo; sentido da criação; existência humana e seu significado; atributos da

natureza; imanência e transcendência; e o conceito de verdade. Assim, seria um reducionismo de minha parte trabalhar com a idéia de que as preocupações com o ambiente surgiram apenas com o movimento ambientalista, muito antes disso a humanidade já refletia sobre isso.

Além desse aspecto, como os historiadores ambientais já relataram (Pádua, 2002), muito antes do século XX, há casos identificados de preocupações com a natureza, por um viés conservacionista, preservacionista ou romântico desde o século XVI, e positivista e desenvolvimentista, desde o final do século XVIII. Porém, podemos dizer que desde que as grandes transformações do ideário da modernidade ocidental⁷ começaram a se configurar, as tensões na história social das relações com a natureza se tornaram mais claras, tensões essas que sobrevivem até os dias de hoje e foram marcadas por diferentes visões de natureza e de formas de preservação, como as mencionadas.

Entre as diversas visões de natureza identifico uma cisão entre a percepção da natureza como a reserva do bom e do belo, e a idéia da natureza como selvagem e que deve ser domada pela cultura. Esses diferentes sentidos de natureza que se construíram desde a antiguidade formam a base sobre a qual se assentam as concepções atuais de meio ambiente. É a partir dessas diferentes interpretações de natureza que construímos os dilemas éticos e sociais acerca do meio ambiente encontrados hoje, é dos conflitos entre essas visões que se origina o movimento ambientalista.

A visão da natureza como selvagem, que deve ser domada pela cultura, surge no século XV quando firma-se o modelo urbano e mercantil em contraposição ao modelo medieval, basicamente camponês. À medida que o projeto civilizatório moderno avança, o passado medieval que representava a natureza era desqualificado. A cultura ilustrada era entendida como a civilidade e a beleza e era considerada o pólo oposto à esfera associada à natureza, ao selvagem, que estavam ligados à barbárie, à desrazão e à ignorância. A civilização remetia às cidades, que cresciam, e representavam a singularidade e supremacia humana

⁷ O conceito de modernidade ao qual me refiro está relacionado a um padrão societário que surge no século XV na Europa com a crise do sistema feudal e, posteriormente, se torna mais ou menos mundial em sua influência. Esse padrão corresponde a um estilo de vida e organização social que emergiu a partir de transformações relacionadas a aspectos artísticos (Renascimento), políticos (surgimento do Estado-nação), econômicos (o mercantilismo e posteriormente o capitalismo) e filosóficos (pensamento científico positivista) que têm grande influência sobre os dias atuais (Giddens, 1991).

frente ao campo e à natureza, que representavam algo feio, o Outro, uma ameaça à ordem nascente. Assim, o social foi hiper-dimensionado em detrimento do biológico na dinâmica biológico-social de nossa espécie, em uma visão de mundo que denomino antropocêntrica⁸.

Considero importante colocar que o antropocentrismo é apenas uma forma de nos conceber no universo, portanto uma das formas do humanismo da modernidade. Uma importante revolução no modo de pensar e agir no mundo que ocorreu a partir da modernidade, mais especificamente após o Renascimento se instaurar, foi a ruptura com as visões que colocavam a determinação da vida no plano divino e o advento da idéia de que os próprios seres humanos são responsáveis pela vida, são seres ativos na construção da história social, sob certos condicionantes naturais. Os seres humanos passaram a ser considerados sujeitos do processo e não tão somente como atores de uma peça anteriormente definida. Um indivíduo em sociedade passou a ser compreendido como um cidadão, capaz de decidir o que é socialmente adequado, quando em condições de liberdade e satisfação material adequada (Loureiro, 2003). Essa idéia é o que podemos chamar de humanismo, o que acredito tenha sido uma grande conquista para a humanidade. O antropocentrismo seria uma distorção desse humanismo com a associação ao modo de organização social capitalista. É importante evitar reducionismos que desconsiderem ou menosprezem tanto a parte social (como acontece em alguns discursos de educação ambiental “biologizantes” e organicistas – Loureiro, 2006) quanto a biológica (como no antropocentrismo) que nos constitui. Somos seres sociais e naturais, organismos vivos desenvolvendo relações com o planeta, definidos por mediações sociais que conformam o nosso “eu” na natureza. De acordo com Morin (1999) a unidade humana é formada por um par dialético ser biológico-ser social, somos uma espécie biológica que se realiza pela cultura.

Além disso, ao se considerar a visão antropocêntrica, é preciso ser um pouco mais profundo para se ter efeito prático (Folafori, 2001 *apud* Loureiro, 2006). O antropocentrismo na sociedade contemporânea se define pelas relações

⁸ O termo antropocentrismo apresenta várias definições (Nobre e Amazonas, 2002, *apud* Loureiro, 2006), algumas bastante imprecisas, outras associadas a aspectos específicos como androcentrismo, ou ainda pautadas em discussões relativas à ética. Nesse texto considero como uma visão antropocêntrica a colocação de nossa espécie como ápice da evolução, finalidade da vida cósmica, ser acima e descolado da natureza, capaz de dominar e submeter o mundo natural e por isso o centro da vida.

hierárquicas de poder, pela dicotomia sujeito-objeto, pelos preconceitos culturais e pela desigualdade de classe. Se define por relações sociais específicas que resultam na degradação da base de sustentação da vida, da natureza e da própria condição humana. Essa raiz do antropocentrismo precisa ser considerada na formação de nossa idéia de natureza. O antropocentrismo alastrou-se de forma dominante até o século XVIII e nas condições atuais se intensificou (Carvalho, 2006).

No século XVIII, na Inglaterra, iniciou-se uma mudança importante no padrão de percepção do mundo natural. Surgia o fenômeno das *novas sensibilidades*, traço cultural ligado ao ambiente social inglês do século XVIII à medida que se evidenciavam os efeitos da deterioração do meio ambiente e da vida nas cidades causada pela Revolução Industrial (Thomas, 1989 *apud* Carvalho, 2006). Essas novas sensibilidades orientavam-se para a valorização das paisagens naturais, das plantas e dos animais e poderiam ser consideradas parte das raízes do interesse contemporâneo pela natureza. Essa valorização da natureza seria ainda mais fortalecida com o movimento romântico europeu do século XIX e, na perspectiva de uma tradição de longa duração, permanece presente até nossos dias, sendo uma das raízes do ambientalismo contemporâneo.

Essa valorização do natural e o questionamento da relação do homem com a natureza foram ampliados ao longo do século XX. Diversos fatores contribuíram para que a forma de agir e pensar sobre o meio ambiente se tornasse uma questão social relevante, fortemente legitimada pela sociedade ao longo desse século, especialmente a partir dos anos 60, década de origem do movimento ambientalista nos EUA e na Europa. Assim, o movimento ambientalista não foi o início de nossos questionamentos sobre a relação humana com a natureza, seu principal mérito foi recolocar no atual contexto as reflexões acumuladas sobre o que significa a nossa existência e o que é ser natureza, e levar isso a uma esfera pública de decisão dos caminhos a serem construídos pela sociedade. Isso foi possível a partir do surgimento do que chamamos hoje propriamente de “questão ambiental”. Nas palavras de Lima (2005, p. 26):

De uma maneira simplificada podemos dizer que o meio ambiente tornou-se problemático porque se intensificaram e ampliaram os impactos e o mal-estar, individuais e sociais, provenientes da relação entre a sociedade e o ambiente, porque se acirraram os conflitos pela posse e uso dos bens ambientais, porque se

tornou mais visível o potencial predatório do estilo de vida e desenvolvimento ocidental e também porque se aprofundaram a observação, a reflexão, a pesquisa e a divulgação dos problemas socioambientais presentes e futuros.

Entre esses fatores que transformaram essa relação do homem com a natureza em uma questão ampla de debate e que marcaram o surgimento do movimento ambientalista estão alguns fatos históricos marcantes como as bombas nucleares lançadas sobre o Japão, que marcaram o fim da Segunda Guerra, e os testes nucleares realizados no período de pós-guerra (Grün, 1996). Além desses, todo o contexto da Guerra Fria, subsequente à Segunda Guerra, ao favorecer a corrida armamentista, a repartição geopolítica, econômica e ideológica do mundo estimulou a emergência de movimentos pacifistas, antinucleares e antiimperialistas que estão presentes na formação da cultura ambientalista contemporânea.

O modelo de crescimento econômico pós-guerra que se prolonga até a década de 70 e se baseia na utilização intensiva dos recursos naturais também gerou questionamentos acerca do uso do ambiente. Esse modelo considerava os recursos ambientais inesgotáveis, incorporando uma teoria econômica que não contabilizava os impactos nem da produção e nem do consumo de mercadorias para o ambiente. Logo as conseqüências desse modelo se revelaram sob a forma de degradação social e ecológica crescente⁹, levantando críticas ao desenvolvimento capitalista, ao consumismo e industrialismo que o sustenta (Lima, 2005).

Outro fator relevante foram algumas publicações dos anos 60/70 que repercutiram os problemas ambientais crescentes e impulsionaram o movimento ambientalista. Entre essas, destaco o livro *Primavera Silenciosa* da jornalista Rachel Carson de 1962 que denunciava a perda da qualidade de vida produzida pelo uso indiscriminado e excessivo dos pesticidas e os efeitos dessa utilização para os recursos naturais. Esse livro ganhou várias edições e atingiu o grande público dos países desenvolvidos, suscitando o debate a respeito da necessidade de reversão do quadro de degradação do meio ambiente (Dias, 1992). Outra publicação que legitimou a questão ambiental tornando-a uma questão de grande repercussão foi o relatório *The Limits of Growth* do Clube de Roma de 1972. O Clube de Roma foi

⁹ Para ilustrar tal degradação, cito alguns desastres ambientais que marcaram a época, como a poluição do ar por vapores tóxicos industriais da cidade de Londres que em 1952 matou 1600 pessoas; a contaminação por Mercúrio na baía de Minamata no Japão em 1954 que criou uma nova doença neurológica conhecida como “Mal de Minamata”; e acidentes nucleares como o de Three Miles Island nos EUA em 1979 e o de Tchernobyl na Ucrânia em 1986 que matou milhares de pessoas em poucos dias e contaminou diversos países (Lima, 2005).

formado em 1968 por trinta especialistas de várias áreas que se reuniram para discutir a crise atual e futura da humanidade. No relatório produzido denunciavam que o crescente consumo mundial levaria a humanidade a um limite de crescimento e provavelmente a um colapso. No relatório *Blueprint for survival*, outro grupo de especialistas reunido na ONU propunha medidas para se atingir um ambiente saudável, chamando a atenção mundial para o agravamento dos problemas ambientais.

Um último elemento, e considerado um dos propulsores mais fortes do movimento ambientalista, se expressa através do movimento da contracultura. Utilizo aqui a idéia de contracultura de Outhwaite e Bottomore (1996, p. 134), que a definem como “Cultura minoritária caracterizada por um conjunto de valores, normas e padrões de comportamento que contradizem diretamente os da sociedade dominante”. Está historicamente ligada aos valores e comportamentos da geração jovem americana dos anos 60/70 que se revoltou contra as instituições culturais dominantes da sociedade otimista e confiante que viveu um grande crescimento econômico após a Segunda Guerra. A luta contra a Guerra do Vietnã, os festivais de Rock, a valorização do oriente, e as novas espiritualidades são parte de uma luta antielitista e antiautoritária dessa geração de jovens. Nesse sentido, a contracultura se opunha aos valores e instituições da sociedade capitalista ocidental rejeitando os valores materialistas e consumistas, o industrialismo, a racionalidade científica, a guerra, a família patriarcal, o sexismo, a ética puritana e do trabalho, a democracia representativa e todo padrão social estabelecido.

Associado a esse movimento contracultural americano emergia na Europa a chamada “nova esquerda”, cujo marco foram as manifestações estudantis de maio de 1968 na França. Com a “nova esquerda”, forças étnicas e das minorias eclodiram por toda parte, reivindicando novos direitos, o reconhecimento de diferentes visões e identidades. A nova esquerda e o movimento contracultural americano podem ser considerados macromovimentos socioculturais (Carozzi, 1994 *apud* Carvalho, 2006) que transcenderam a sociedade europeia e a norte-americana, marcando uma revisão crítica para toda sociedade ocidental, fazendo adeptos e valorizando estilos alternativos de vida. Como bem coloca Carvalho (2006, p. 47):

Poder-se ia dizer que foram anos de utopia e ousadia, embalados por uma visão romântica da revolução radical e da contestação à ordem e às disciplinas limitantes do potencial humano e social com o qual se podia sonhar.

O movimento ambientalista é, reconhecidamente, herdeiro direto desses macromovimentos, resgatando suas principais características: a luta por autonomia e emancipação em relação à ordem dominante e à afirmação de novos estilos de vida. A questão ambiental se vinculava aos setores desses movimentos da contracultura e da nova esquerda que se orientavam para valorização da natureza em contraponto ao artificialismo da sociedade que criticavam. Ao negarem os valores que se concentravam nas cidades industriais, lutavam pela redescoberta da natureza, que era vista como o oposto à vida urbana, tecnocrática e industrial. Assim, a valorização da natureza aparecia combinada com um sentimento de contestação ao sistema político-econômico da época (e ainda atual). O ideal de uma sociedade ecológica se afirmava como via alternativa à sociedade capitalista de consumo. O movimento ambientalista levou a problemática ambiental para a esfera pública, conferindo ao ideário ambiental uma dimensão política. É importante entender esse ambiente utópico e contestatório que origina o ambientalismo e posteriormente a educação ambiental. Segundo Loureiro (2004, p. 65)

(...) exatamente por sua origem o ambientalismo não pode ser compreendido como estando homogeneamente desvinculado das grandes lutas das classes subalternas, das minorias, e da recusa dos padrões de acumulação econômica.

A contestação ao sistema político-econômico era a característica estruturante do movimento ambientalista, no entanto, reinterpretações posteriores fizeram surgir outras idéias dentro desse movimento, que o fizeram perder o caráter político e subversivo. Ao longo do tempo o movimento ambientalista, que já era plural em sua origem, foi se fragmentando ainda mais ao adquirir características diferentes dos primeiros formatos e conteúdos.

Layargues (2002) é um dos autores que discute a transformação do movimento ambientalista, utilizando para tal alguns elementos gerais da Teoria das Ideologias¹⁰. Entendendo a questão ambiental como uma questão ideológica, por

¹⁰ A teoria das ideologias discute alguns elementos ligados aos conceitos de ideologia, como o significado do termo ideologia e a função social da ideologia, entre outros. Alguns autores que discutem a Teoria das Ideologias são Baechler, Breton e Chauí (*apud* Layargues, 2002). O conceito de ideologia é bastante controverso, mas uma formulação razoavelmente aceita na literatura, pode ser a seguinte: “através da ideologia, são estabelecidos os referenciais normativos, os mitos, os paradigmas, os valores culturais, enfim, toda ordem de subjetividade que age na leitura individual e coletiva do mundo e sua respectiva interpretação” (Layargues, 2002). Em relação às funções da ideologia, os estudiosos dividem-se em duas correntes: uma que entende a ideologia como

conter em si diferentes interpretações de mundo, Layargues procura mostrar como a partir do fenômeno da apropriação ideológica¹¹ a questão ambiental foi sendo separada da questão social, perdendo seu poder de questionamento civilizacional ao sistema capitalista. Segundo Layargues (2002), ao entender as problemáticas ambientais enquanto problemáticas sociais decorrentes da forma de organização e funcionamento do sistema capitalista, o movimento ambientalista se tornou demasiadamente ameaçador à ideologia dominante, e teve seu discurso apropriado e transformado. As questões ambientais passaram a ser compreendidas como somente uma questão de natureza ao invés de uma questão de sociedade. O argumento principal é que, como uma catástrofe ambiental atingiria todos os seres humanos indistintamente, todos seriam também responsáveis de forma igualitária pela crise ambiental. Criou-se uma ausência de sujeito social específico, de forma que as diferenças sociais foram apagadas. Assim, o potencial contestatório do movimento ambientalista foi sendo re-significado e novas interpretações foram surgindo, de forma que o mesmo foi se tornando cada vez mais diverso. Hoje, Marín (2000), por exemplo, outro autor que analisa a relação entre ideologia e meio ambiente, identifica entre os movimentos ambientalistas a presença de três escolas: o ecocapitalismo, o ecosocialismo e a culturalista, evidenciando as disputas internas dentro do movimento.

Naturalmente, a maneira que o movimento ambientalista se formou e seu desenvolvimento nos vários países foi diferente, dependendo de particularidades de cada local. No Brasil, o movimento ambientalista surgiu influenciado não só pelos movimentos contestadores do resto do mundo, mas também por características históricas internas.

Entre as características pré-existentes ao surgimento do movimento ambientalista em si, lembremos primeiro que o nome do nosso país carrega um desastre ecológico, impacto ambiental e social que nos marca desde a nossa

responsável pela dominação social, outra que entende a ideologia como responsável pela integração e coesão social.

¹¹ A apropriação ideológica seria uma das formas de dominação social da ideologia hegemônica, evitando que novas ideologias, que estejam buscando subverter a ordem social em voga, ganhem força, legitimidade e assumam o poder. Nessa apropriação, os elementos contestatórios possíveis das subjetividades dissidentes são absorvidos e os elementos contestatórios subversivos, que comprometem profundamente o núcleo ideológico dominante, são abdicados. Assim, o discurso subversivo perde a sua força, parecendo ter sido aceito pela ideologia dominante, mas na verdade perdendo seus conceitos fundamentais.

colonização exploratória (Prado Júnior, 1970). Após o pau-brasil podemos mencionar outras catástrofes ecológicas de nosso período colonial, como as grandes plantações de cana-de-açúcar, a exploração das minas gerais, a pecuária intensiva e a monocultura (Raminelli, 2001). Exemplos de desgaste dos recursos naturais que se prolongam até os dias de hoje com a economia baseada na exportação de matéria-prima.

No século XX, a partir dos anos 50, experimentamos um modelo de expansão urbano-industrial predatório que produziu diversas formas acumulativas de degradação social e ambiental, com a concentração de atividades econômicas nas cidades (êxodo rural), agricultura industrializada, produção industrial alheia ao impacto ambiental gerado, entre outros.

A influência das idéias desenvolvimentistas entre nossas elites dirigentes na época em que o movimento ambientalista emergia no resto do mundo também marcou a forma como as questões ambientais chegaram ao nosso país. Sobre orientação da política econômica ocidental pós Segunda Guerra¹², para essa elite o discurso ambiental representava um obstáculo ao crescimento econômico que era tido como a solução para todos os problemas sociais. As questões ambientais eram tratadas como uma maneira dos países desenvolvidos impedirem o crescimento do país¹³.

Esse discurso elitista que separava as questões sociais e econômicas das ambientais marcou a forma como a sociedade brasileira interpretou a problemática ambiental em um primeiro momento. A urgência de nossas questões sociais fez parecer que o social e o ambiental compunham realidades antagônicas e desvinculadas entre si¹⁴. Porém, após maior diálogo e aproximação com sindicatos de trabalhadores e movimentos sociais populares, ficou claro que o movimento

¹² A política econômica ocidental pós Segunda Guerra, com o boom econômico dos países desenvolvidos, se baseava principalmente na recomendação aos países em desenvolvimento para que abrissem as portas para entrada e controle do capital estrangeiro.

¹³ Para ilustrar esse fato, vale recordar o discurso de representantes brasileiros na Conferência de Estocolmo/ Conferência da ONU sobre o ambiente humano em 1972, que foi considerada um marco histórico político internacional decisivo para surgimento de políticas de gerenciamento do ambiente. Os representantes do Brasil “pediram poluição”, dizendo que o país não se importaria em pagar o preço da degradação ambiental, desde que o resultado fosse o aumento do Produto Nacional Bruto (PNB) (Dias, 1992).

¹⁴ Cabe lembrar, por exemplo, que a Central Única dos Trabalhadores (CUT) via com preconceito todo aquele que qualificava a relação capital-trabalho distintamente dos modelos tradicionais e sindicais, incorporando, por exemplo, as questões de gênero e ambientais (Loureiro 2004).

ambientalista era companheiro na luta por qualidade de vida e por uma sociedade igualitária. A luta pela preservação do patrimônio natural deixou de ser vista como exclusiva daqueles que não tinham preocupações sociais concretas e passou a ser entendida como parte necessária da transformação social, principalmente a partir dos anos 80 e 90. Podemos verificar até hoje esse entendimento das questões ambientais em consonância com as questões sociais, por exemplo, nas preocupações ambientais no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (Vargas, 2007) e na publicação em 2000 pela CUT/RJ, em articulação com a UFRJ e Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (Ibase), da série *Sindicalismo e Justiça Ambiental*.

Por fim, enquanto as questões ambientais eram discutidas no resto do mundo, estávamos vivendo em um contexto muito específico, a perversidade da ditadura militar. Isso fez com que as questões ecológicas chegassem de forma tardia em nosso país e em um primeiro momento tivessem uma reduzida politização. As primeiras ações em prol das questões ambientais surgiram na década de 1970, com a pressão da preocupação ambiental que crescia internacionalmente, concedendo empréstimos e investimentos apenas se questões ambientais fossem consideradas pelo país. Assim, antes que se houvesse enraizado no país um movimento ecológico, o Estado militarista e tecnocrático criou instituições para gerir o meio ambiente (Gonçalves, 2001), de forma que a preocupação inicial efetiva dessas instituições era o plano internacional de investimentos, e não o valor intrínseco da questão ambiental. A primeira instituição ambiental criada em nosso país foi a Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEMA) em 1973¹⁵, que originou no plano governamental uma estrutura voltada para regulação, legislação e controle das questões de meio ambiente.

Contraditoriamente, foi também na década de 70 que ocorreu a constituição de uma classe média urbana e de segmentos formadores de opinião, que se articulavam na luta contra o regime autoritário, principalmente com o retorno dos exilados políticos com a anistia em 1979. Todas essas condições começaram a configurar um conjunto de ações, entidades e movimentos que se nomeiam ambientalista. Uma das ações precursoras no nosso país foi a fundação da Associação Gaúcha de Proteção ao Ambiente (Dias, 1991). Outra ação importante,

¹⁵ Essa secretaria foi criada em 30 de outubro pelo Decreto 73.030 da Presidência da República, no âmbito do Ministério do Interior.

que representou a primeira conquista do movimento ambientalista brasileiro, foi a publicação da Lei 6.938 em 1981, em plena ditadura militar. Essa Lei discorria sobre a política nacional do meio ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, constituindo-se em um instrumento de amadurecimento e consolidação da iniciante política ambiental em nosso país. Porém, somente a partir da década de 80, em um contexto de redemocratização e abertura política, que ações mais concretas foram tomadas, principalmente em relação à educação ambiental, como discutirei adiante. Assim, se no resto do mundo questões ambientais começaram a ser discutidas nos anos 60 e 70, aqui essas questões só foram amplamente discutidas a partir dos anos 80. Se no resto do mundo as questões ambientais surgiram como contestação ao sistema político-econômico, aqui eram tratadas de forma técnica e afastadas das questões sociais pelos governos da ditadura militar. Porém, considero importante também colocar que em uma realidade de censura, o movimento ambientalista foi uma das formas que grupos de esquerda encontraram de se organizarem e se articularem pela luta a favor da democracia.

Verificamos então que no Brasil as fontes principais da preocupação ecológica foram contraditórias. Uma foi o próprio Estado preocupado com os investimentos estrangeiros que só chegavam caso se adotassem medidas preservacionistas, e a outra, intelectuais que voltavam do exterior e se aproximavam dos movimentos sociais e de luta pela abertura política trazendo questões ambientais (Gonçalves, 2001). Esses discursos contraditórios marcaram a diversidade do movimento ambientalista no nosso país desde a sua origem. Diversidade que se ampliou ainda mais no desenvolvimento desse movimento. A apropriação ideológica que influenciou os discursos ambientalistas no restante do mundo, também se colocou sobre o que era trabalhado em nosso país. Assim, idéias de outros países que avaliavam as preocupações ambientais desconectadas das preocupações sociais fortaleceram as idéias preservacionistas no Brasil, e criaram outras visões acerca do ambientalismo, fruto de reinterpretações de perspectivas internacionais. Esses diferentes entendimentos do significado das questões ambientais disputam a hegemonia em sociedade e marcam os conflitos e tensões do ambientalismo enquanto movimento, o que influencia a própria educação ambiental brasileira.

1.2 Diálogo com a educação

A educação ambiental é concebida inicialmente como parte do movimento ambientalista. Dessa forma, em um primeiro momento, é entendida como uma preocupação desse movimento com uma prática de conscientização que chame a atenção para a finitude e a má distribuição no acesso aos recursos naturais. É em um segundo momento que a educação ambiental vai se transformando em uma proposta realmente educativa, em diálogo com o campo educacional, com suas tradições, teorias e saberes. Passando então a ser entendida como a resposta que a educação deve dar à crise ambiental vivida pela humanidade (Carvalho, 2006). Aqui é importante considerar como a educação ambiental, a partir desse diálogo com o campo educacional, deixa de ser somente a porta-voz do movimento ambientalista e passa a ser a instância social capaz de acelerar o processo de disseminação das idéias ambientais no tecido social e promover a superação para uma sociedade sustentável. De acordo com Layargues (2002), a partir do momento que a educação ambiental surge enquanto proposta realmente pedagógica, se aproximando das teorias educativas, se evidencia a importância que a educação ambiental adquire, pois muito do destino futuro das relações entre a sociedade e a natureza, passa pelo crivo da educação e seus respectivos modelos político-pedagógicos em constante disputa ideológica.

Tal disputa ideológica se deve ao fato de existirem diversas formas de pensar a educação, o que estabelece epistemologias próprias a cada perspectiva. Essas diversas formas de se pensar educação tornam difícil conceituar o termo. Baseado na obra de Aranha (1996), Loureiro (2003, p. 12) entende educação como:

(...) uma prática social cujo fim é o aprimoramento humano naquilo que pode ser aprendido e recriado a partir dos diferentes saberes existentes em uma cultura, de acordo com as necessidades e exigências de uma sociedade. Atua, portanto, sobre a vida humana em dois sentidos: (1) desenvolvimento da produção social, inclusive dos meios instrumentais e tecnológicos de atuação no ambiente (2) construção e reprodução dos valores culturais.

Podemos perceber nessa definição a amplitude assumida e as múltiplas dimensões que a educação comporta.

Nas sociedades tribais a finalidade da educação era transmitir os saberes e reproduzir a cultura da tribo a partir da transmissão de conhecimento dos mais

velhos aos mais jovens, sem um espaço próprio para isso (a escola) e em um movimento difuso. Já nas antigas sociedades orientais, o saber não era difuso, mas sim hierarquizado e segmentado, sendo alguns conhecimentos exclusivos de determinadas elites religiosas e econômicas (o que ainda ocorre hoje em diversos países orientais), nessas sociedades a educação era vista como uma forma de preservar os costumes e manter a ordem moral e religiosa.

Se aproximando de nosso país e de nossa forma de entender educação, para o mundo greco-romano no século V a.C., a educação começa a ser definida como um processo de formação e construção consciente dos indivíduos, mas dependendo das funções desempenhadas por grupos específicos: havia a educação dos que pensavam e outra educação voltada para os que faziam trabalhos manuais. Divisão essa que, de acordo com os sociólogos Baudelot e Establet (1971 *apud* Saes, 2006), no século XX ainda é uma realidade. Para esses autores, em toda escola inserida no sistema capitalista há uma formação dual: um lado voltado para formação da classe manual (formada pelos alunos que seguem a “segunda rede” na França se inserindo em cursos práticos ou reagrupados) e outro para formação intelectual (nesse caso a “primeira rede” de ensino que implica o ensino clássico que culmina em uma possível entrada na universidade), sendo um lado dependente do outro.

No feudalismo, a educação passa a ser dominada pela Igreja Católica, dada a ascensão de poder dessa instituição. O cristianismo domina as concepções pedagógicas, de forma que os valores mundanos são denegridos em relação aos valores espirituais, o que é válido é o culto a Deus e a moral cristã, devendo ser eliminados todos os conhecimentos que pudessem levar a desvios da fé católica.

Com a queda do feudalismo e início da modernidade, mudanças significativas operam sobre a forma de se pensar educação. A cultura ilustrada e o Renascimento, em contraponto ao período anterior, afirmam um novo projeto de sociedade, enfatizando valores antropocêntricos e a crença no poder absoluto dos homens sobre a natureza, como comentado anteriormente. Para a educação isso significou a valorização da razão como meio para a liberdade humana, sem a parcialidade religiosa. Além da fragmentação do conhecimento, dentro do paradigma cartesiano, e da valorização da ciência com as idéias positivistas em desenvolvimento. Essas novas características da educação trouxeram alguns preceitos para a educação recente, como a responsabilidade do Estado em garanti-la, a obrigatoriedade e

gratuidade do ensino, orientação educacional voltada para as ciências e ofícios, e o currículo escolar dividido em disciplinas, entre outros. Com o desenvolvimento histórico da modernidade e da visão humanista do Renascimento, a educação passou a ser vista como o meio através do qual devem ser formados cidadãos, que nesse momento, deixam de ser a elite política e religiosa e passam a ser todo e qualquer indivíduo. Dentro dessa idéia de formar cidadãos e do que é um cidadão, entre os séculos XVII e XIX, se formam duas visões principais: a formação do educando cidadão enquanto agente de transformação histórica e societária, em que a educação necessariamente é dialógica e possui um caráter emancipatório (visão crítica, socialista e revolucionária); ou o educando cidadão considerado a partir das capacidades individuais em si, em que a educação tem a função de transmitir os valores e conhecimentos vistos como universais, garantindo acesso ao conhecimento que permite a escolha racional individual, integrando-o à sociedade e consolidando sua condição de cidadão (visão liberal e conservadora). Em conseqüência, ainda na atualidade, a construção e o exercício educativo são concebidos de diferentes formas, pois a sociedade que se idealiza e se busca a partir deles é diferente. Embora existam consensos e bandeiras amplas compartilhadas por tais visões distintas¹⁶, a finalidade da educação é diferente, uma busca manter o sistema político-econômico atual (embora critique e estabeleça princípios que devem ser alcançados dentro do sistema capitalista) e a outra busca superá-lo. Libâneo (1985) se reporta a essas tensões dentro da educação identificando diferentes tendências que interpretam o papel da educação na sociedade: a educação como reprodução¹⁷, traduzida pelas perspectivas liberais, e a educação como transformação da sociedade, traduzida pelas pedagogias progressistas¹⁸.

¹⁶ Por exemplo, o fim do analfabetismo, qualificação profissional, fim da discriminação de gênero, etnia e cor no acesso e permanência na escola, e a universalização do ensino básico.

¹⁷ A tendência liberal apareceu como justificativa do sistema capitalista e se sustenta na idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classe, pois, embora difunda a idéia da igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de classes. Historicamente, a educação liberal iniciou-se com a pedagogia tradicional e evoluiu para a pedagogia renovada (escola nova ou ativa), incorporando também a liberal tecnicista (Libâneo, 1985).

¹⁸ As pedagogias progressistas incluem as tendências pedagógicas que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam instrumentos para construção de práticas sociais contraditórias aos valores da sociedade capitalista. A pedagogia progressista tem se manifestado em três tendências: a libertadora (mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire), a libertária, que reúne os defensores da autogestão pedagógica e a crítico-social dos conteúdos (Libâneo, 1985).

Considero importante destacar que as tendências atuais da educação, especialmente no âmbito das pesquisas em educação, incorporam também visões denominadas pós-modernas, que originam outras visões sobre o papel da educação na sociedade. A incorporação das idéias pós-modernas na educação surgiu a partir do diálogo de pesquisadores do campo da educação com autores tais como Foucault, Boaventura de Souza Santos, Stuart Hall entre outros. Não existe um significado consensual do termo pós-moderno, mas podemos dizer que incorpora movimentos que rompem com alguns elementos modernos, tais como a historicidade das relações sociais, o universalismo e a visão de totalidade (Giroux, 1993). É também dentro destas tensões ideológicas das diferentes visões de educação que a educação ambiental se forma.

No levantamento desses conflitos na educação e no movimento ambientalista, espero ter mostrado a diversidade histórica da educação ambiental desde sua origem, as perspectivas possíveis de aí se concretizar e que convivem e atuam na sociedade (Loureiro, 2004). Como nos mostra Carvalho (2001):

A educação ambiental deve ser vista como uma miríade complexa constituída por sujeitos ecológicos com visões paradigmáticas de natureza e sociedade, numa rede de interesses e interpretações em permanente conflito e diálogo.

Considero importante perceber essa pluralidade ou diversidade histórica que insisto em discutir para superar uma visão ingênua que tem se disseminado na sociedade de que a educação ambiental seria capaz de gerar um amplo consenso em torno das boas ações ambientais para a construção de uma ambiente de vida saudável. Esse falso consenso esconde a diversidade que venho tentando mostrar, as tensões ideológicas por trás do que chamamos pelo único nome de educação ambiental. O que afinal são consideradas boas ações ambientais? Que entendemos como ambiente saudável? Ambiente saudável para quem? Como as pessoas se inserem nesse ambiente? Tais perguntas permitem variadas respostas que incorporam visões de mundo distintas, as quais fazem parte da complexidade social. É preciso enfrentar esses conflitos constituídos em torno do acesso e uso dos bens ambientais para construir novas formas de entender e conceber a relação homem/natureza. Há diferentes formas de enxergar a questão ambiental, o papel social da educação e a própria educação ambiental. É sobre o desenvolvimento do termo educação ambiental que me debruço agora.

1.3 Educação ambiental – situando um campo de prática e saber

Em termos cronológicos e mundiais o nome educação ambiental foi usado pela primeira vez em 1965, em um evento de educação promovido pela Universidade de Keele no Reino Unido. Nesse evento, os educadores reunidos, influenciados pelo movimento ambientalista que crescia na Europa e nos EUA, trouxeram a idéia de que as questões ambientais deveriam ser trabalhadas na escola, sendo parte da formação de todo cidadão, surgia aí a idéia da educação ambiental. Em 1969, no mesmo país, era fundada a Sociedade de Educação Ambiental.

Outro marco importante para o desenvolvimento da educação ambiental no mundo foi a Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano ocorrida em Estocolmo em 1972. Nessa conferência os resultados do relatório do Clube de Roma (já mencionado como um marco na história mundial do movimento ambientalista) foram colocados em discussão e na “Declaração sobre o Ambiente Humano” produzida no encontro foi recomendado o desenvolvimento de um Programa Internacional de Educação Ambiental (recomendação número 96 da Conferência) como elemento crítico para o combate à crise ambiental do mundo. A partir da Conferência de Estocolmo se iniciou uma discussão específica de caráter mundial que colocou a educação ambiental como assunto oficial da ONU e em projeção internacional.

Após esses, o campo da educação ambiental foi crescendo e vários outros encontros foram realizados. Pode-se destacar, por exemplo, o *I Seminário Internacional de Educação Ambiental*, que aconteceu em Belgrado, Iugoslávia, em 1975, e no qual foram produzidas recomendações que mencionavam uma nova ética global, que proporcionasse a erradicação da pobreza, da fome, do analfabetismo, da poluição, da dominação e exploração humanas. O *Taller Subregional de Educación Ambiental para Educación Secundaria* realizado em Chosica, Peru, em 1976 foi importante por ter sido um dos primeiros encontros regionais em que se afirmou a necessidade metodológica da educação ambiental ser participativa, permanente, interdisciplinar, construída a partir da realidade cotidiana, com implicações sobre o formato curricular no ensino formal (Unesco, 1976 *apud* Loureiro, 2004). Além disso, foi o primeiro encontro onde se discutiu a educação ambiental no âmbito latino-americano.

Também merece destaque um dos eventos mais importantes para o desenvolvimento da educação ambiental no mundo, a *I Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental* realizada em Tbilisi, na Geórgia (ex-URSS), em 1977, que é considerado até os dias atuais um encontro de referência, em função do momento histórico em que aconteceu e pela participação em escala mundial de representações de Estado. Como um prolongamento da Conferência de Estocolmo, a “Conferência de Tbilisi”¹⁹ foi o ponto culminante do Programa Internacional de Educação Ambiental promovido pela Organização para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em colaboração com o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) e contribuiu para precisar a natureza da educação ambiental, definindo seus objetivos, práticas, recomendações e estratégias. Nesse encontro os vários Estados participantes (em um total de 66 membros Estados) se comprometeram a incluir em suas políticas de educação medidas que visassem à incorporação de conteúdos, diretrizes e atividades ambientais nos seus sistemas, intensificando os trabalhos de reflexão, pesquisa e inovação com respeito à educação ambiental. Entre os critérios que deveriam ser adotados pelos Estados para o desenvolvimento da educação ambiental estava a consideração da questão ambiental em todos os seus aspectos, isto é, políticos, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos, éticos, culturais e ecológicos. Assim, as diretrizes de Tbilisi recomendavam que se repensasse o modelo educacional tradicional, apontando para um meio educativo pelo qual se poderia compreender a complexidade da crise ambiental, que os indivíduos e a coletividade pudessem perceber a interdependência econômica, política e ecológica do mundo contemporâneo. Nessas diretrizes se mencionavam termos como totalidade, complexidade, interdisciplinaridade, cooperação, entre outros.

O *Congresso Internacional de Educação e Formação Ambientais*, que aconteceu em Moscou em 1987, avaliou os avanços e ratificou as diretrizes de Tbilisi 10 anos após esse encontro, enfatizando o estímulo à organização de redes de informação e comunicação entre os profissionais, e defendeu a capacitação de profissionais de nível técnico como essencial a uma intervenção instrumental compatível com parâmetros sustentáveis. Em 1998, ocorreu a *Conferência Internacional sobre Conscientização Pública para a Sustentabilidade* em

¹⁹ Essa abreviação é a forma como esse encontro ficou conhecido entre os educadores ambientais.

Thessaloniki na Grécia, promovida pela UNESCO e PNUMA, que considerou prioritária a formação de professores, a produção de materiais didáticos e a realização de encontros de menor porte para a troca de experiência entre educadores. Destacou ainda a importância das ações locais para uma educação ambiental efetiva. Encontro internacional mais recente ocorreu na Índia, em Ahmebad, em 2007, a *Quarta Conferência Internacional sobre Educação Ambiental* teve como principal objetivo avaliar os rumos mundiais da educação ambiental 30 anos após o encontro de Tbilisi.

Considero importante colocar a discussão travada por alguns autores (Rocha, 2002; Loureiro, 2004) sobre o generalismo e a falta de um aprofundamento nas análises e documentos produzidos nesses encontros, que se abstêm de discutir as implicações que o modo de organização e produção capitalista ocasiona na estruturação das políticas públicas pelos Estados e ações em educação ambiental. Conceitos-chave tais como participação e interdisciplinaridade foram apropriados sem um aprofundamento epistemológico que indicasse o significado desses conceitos²⁰, de forma que a dinâmica societária, política e econômica que impede uma efetiva aplicação desses conceitos fosse questionada. Dessa forma, as recomendações produzidas se tornam vagas e sem efeito prático. Nos documentos do encontro de Moscou de 1987, por exemplo, já se menciona o termo desenvolvimento sustentável, apoiado pela ONU desde sua criação²¹. Baseado na idéia de que é possível manter o modelo político e econômico atual de desenvolvimento e buscar a sustentabilidade ambiental e social, esse termo se mostra contraditório em sua constituição, já que o estímulo à produção e ao consumo próprio do sistema capitalista necessita um uso cada vez maior dos recursos naturais e a acumulação de capital, insustentável ambientalmente e

²⁰ Em relação à participação social, por exemplo, Gohn (2001), destaca teoricamente três grandes eixos: a liberal, a revolucionária e a democrática-radical, com significados distintos. Assim, vale o questionamento: será possível a participação popular sem uma democracia substantiva?

²¹ Esse termo foi mencionado pela primeira vez em 1987 no relatório *Our Common Future* produzido por uma Comissão Mundial de Estados-membros da ONU criada para estudar as relações entre meio ambiente e desenvolvimento (WCED) em 1983. Tal Comissão foi um desdobramento de um acordo feito na Conferência de Estocolmo em 1972 e ficou conhecida como Comissão Brundtland, devido a sua presidente, a primeira ministra norueguesa Gro Harlem Brundtland. O relatório produzido apontou para problemas sociais e ambientais acarretados para os modelos de desenvolvimento em curso no mundo, e também sugeriu diretrizes para um desenvolvimento que denomina sustentável, um “desenvolvimento que satisfaz as necessidades presentes, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades”.

socialmente. Esse discurso do desenvolvimento sustentável tem sido fortalecido por correntes pró-desenvolvimentistas desde sua origem e demonstra a apropriação ideológica que o movimento ambientalista e a educação ambiental vêm sofrendo. Carvalho (2002, p. 1) discute muito bem o uso do termo desenvolvimento sustentável para renomear a educação ambiental e o significado disso para o esvaziamento do potencial subversivo do campo:

No debate recente sobre renomear esta prática educativa como educação para o desenvolvimento sustentável (DS), o que parece estar em jogo é uma disputa entre um conceito de DS, construído no ambiente institucional e conciliatório do debate da ONU após 1989 e as raízes contraculturais da educação ambiental, advindas do movimento ecológico.

No Brasil poucas ações em educação ambiental ocorreram antes da década de 1980, pois como comentado anteriormente, enquanto o movimento ambientalista crescia no resto do mundo estávamos sobre a égide do regime militar. Nos anos 70 em nosso país, após o Encontro de Belgrado de 1975, a educação ambiental era comentada em alguns órgãos estaduais ligados ao meio ambiente, e nos setores educacionais era absolutamente confundida com ecologia (Dias, 1991). Em um primeiro momento, entendida como porta-voz do movimento ambientalista e desarticulada dos saberes educacionais, a educação ambiental brasileira era uma educação conservacionista, estando associada somente aos órgãos técnicos de meio ambiente. Era tida como forma de garantir a preservação do patrimônio natural, com forte sentido comportamentalista, tecnicista e voltada para o ensino de ecologia, sem perspectiva crítica ou questionadora dos modelos sociais como em outros lugares do mundo. Estava voltada muito mais para a resolução de problemas físicos imediatos do ambiente que para discussões políticas com atuações sociais. Não havia nesta época em nosso país a percepção da educação ambiental como um processo educativo, histórico, vetor de transformações societárias (Loureiro, 2004). Mesmo depois da Conferência de Tbilisi, marco internacional, a educação ambiental foi incorporada como uma premissa somente dos órgãos governamentais ligados ao meio ambiente, pois o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e a Secretaria Especial de Meio Ambiente não se entendiam. Em 1979, o Departamento de Ensino Médio do MEC e a Companhia de Tecnologia de Saneamento Ambiental (CETESB, ligada a Secretaria do Meio Ambiente do Governo de São Paulo) publicaram o documento “Ecologia – uma proposta para o ensino de 1º e 2º graus”. Tratava-se de

uma forma reducionista de considerar as questões ambientais, acentuando-se exclusivamente os aspectos biológicos do meio ambiente, indo contra aquilo que era discutido no resto do mundo sobre a problemática ambiental enquanto uma abordagem integradora das questões sociais. De acordo com Dias (1991):

A questão ambiental continuava a ser vista como algo pertinente às florestas, mares e animais ameaçados de extinção, enquanto não eram discutidos a condição do homem, os modelos de desenvolvimento predatórios, a exploração de povos, o sucateamento do patrimônio biológico e cultural, a expansão e o aprofundamento da pobreza no mundo e a cruel desigualdade social estabelecida entre os povos.

Na Conferência de Moscou em 1987 quando os representantes dos Estados que participaram das diretrizes de Tbilisi deveriam levar os resultados alcançados, o Brasil chegou ao encontro sem ter muito que mostrar, pois as premissas da educação ambiental acordadas 10 anos antes, tinham acabado de ser reconhecidas pelo nosso governo, que por pressões internacionais, aprovou em 1987 o Parecer 226/87 do Conselho Federal de Educação que considerava necessária a inclusão da educação ambiental dentre os conteúdos a serem explorados nas propostas curriculares das escolas de 1º e 2º graus. A aprovação ocorreu em março e a Conferência em agosto.

Apesar disso, ações posteriores contradizem esta visão inicial e evidenciam possibilidades diferentes. Como todo movimento histórico, inovações conseguiram emergir em meio às tradições e dialeticamente conseguiram atuar no campo da educação ambiental brasileira. O que foi possível principalmente após o fim da ditadura militar.

Nos anos de 1986, 87 e 88 foram realizados na Universidade de Brasília (UNB) os primeiros cursos de especialização em educação ambiental do nosso país, promovidos pela SEMA/ UNB/ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)/ PNUMA objetivavam a formação de recursos humanos para a implantação de programas de educação ambiental no Brasil. Por questões políticas, com a intensificação do processo de desvalorização das universidades públicas brasileiras, esses cursos foram desativados em seguida (Dias, 1991).

O entendimento da educação ambiental enquanto política pública foi iniciado pela sua inclusão na Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a necessidade de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a

conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (Constituição de 1988, Capítulo IV, art. 225, § 1, n^o VI *apud* Dias, 1992). Nessa podemos encontrar um Capítulo específico sobre meio ambiente e vários outros artigos afins²².

Outra lei importante para a educação ambiental brasileira publicada no final da década de 80 foi a Lei 7797/89 que criou o Fundo Nacional de Meio Ambiente. No artigo V dessa Lei uma das ações considerada prioritária para as aplicações desses recursos é projetos em educação ambiental.

Nos anos 90 importantes políticas públicas para a educação ambiental no Brasil foram desenvolvidas. Em 1992 foi criado o Ministério do Meio Ambiente (MMA) e no mesmo ano o Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e de Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) instituiu os Núcleos de Educação Ambiental e o MEC criou os Centros de Educação Ambiental.

No ano de 1994, em função da Constituição Federal de 1988 e dos compromissos internacionais assumidos, foi criado o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA²³), compartilhado pelo então Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal e pelo MEC, com parcerias com o Ministério da Cultura (MinC) e o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT). Esse Programa discorre sobre as diretrizes, objetivos e ações em educação ambiental no âmbito do governo federal brasileiro e menciona a educação ambiental enquanto prática dialógica que objetiva o desenvolvimento de consciência crítica da sociedade brasileira, comprometida com uma abordagem da problemática ambiental que inter-relacione os aspectos sociais, ecológicos, econômicos, políticos, culturais, científicos, tecnológicos e éticos. Em relação às ações para operacionalização do Programa, são mencionadas três linhas: capacitação, desenvolvimento de ações educativas, e desenvolvimento de instrumentos e metodologias. O documento

²² O Capítulo VI discorre especificamente sobre meio ambiente. Porém, merece destaque também o Capítulo I, que ao tratar da organização político-administrativa do estado brasileiro menciona o dever de proteção aos patrimônios naturais e culturais. Além disso, ao dissertar sobre os direitos individuais e coletivos abre a possibilidade de qualquer cidadão propor ação popular que vise anular empreendimentos que prejudiquem o meio ambiente ou outros patrimônios, e ao dispor sobre os princípios gerais das atividades econômicas imprime ao Estado o dever de proteção ao meio ambiente; Outro destaque é o Capítulo II sobre seguridade social, que no artigo 200 menciona o dever do Sistema Único de Saúde colaborar na proteção ao meio ambiente. Também o Capítulo III que trata da educação, da cultura e do desporto; e o Capítulo IV sobre as funções essenciais à justiça, que confere ao Ministério Público o dever de promover inquérito civil e ação civil pública para proteção do patrimônio público e social, do meio ambiente e de outros interesses difusos e coletivos.

²³ A sigla PRONEA refere-se ao programa instituído em 1994 enquanto a sigla ProNEA refere-se ao Programa revisto e instituído em 1999. Em 2005 o Programa chegou a sua terceira edição, ampliado e revisado mediante consultas públicas por todo o território nacional.

menciona ainda princípios como participação, descentralização espacial e institucional, transversalidade e interdisciplinaridade, sustentabilidade socioambiental, democracia e participação social, e o fortalecimento dos sistemas de ensino, meio ambiente e outros que tenham interface com a educação ambiental (Brasil, 2005).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2004), referências curriculares produzidas com base na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB/ 96) e lançadas em 1997, definem meio ambiente como um tema transversal, ou seja, permeando a concepção, os objetivos e as orientações de cada área do conhecimento. Embora concorde com as críticas sobre a forma como esses temas foram propostos, mantendo as disciplinas formais como eixos principais e sem definir a forma de articulação entre elas (Macedo, 1999), é inegável que, como um referencial para o ensino básico, a discussão que se põe sobre meio ambiente foi um importante marco.

Destaco ainda a Lei nº 9795 de 1999 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e que vincula a questão ambiental às questões educativas curriculares e extracurriculares, buscando que o educando aplique em seu cotidiano o que é aprendido no ensino formal. Além disso, nesta lei há uma efetiva preocupação em fazer com que os cursos de formação profissional incorporem conceitos que os levem a padrões de atuação menos impactantes. Em 2002 a PNEA foi regulamentada pelo Decreto 4281 que define, entre outras coisas, a composição e as competências do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (integrado pela Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente – DEA/ MMA e pela Coordenação-Geral de Educação Ambiental – CGEA/ MEC) lançando assim, as bases para a sua execução.

Uma das propostas que vem sendo discutida pelo Órgão Gestor, e está em vias de aprovação, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Órgão Gestor da PNEA, 2008). As Diretrizes Curriculares Nacionais têm origem na LDB/ 96²⁴ e são elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, constituindo leis que dão as metas e objetivos a serem buscados em cada curso. Já

²⁴ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Lei no 9394) em seu Título IV, artigo 9º assinala como incumbência da União "estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum".

existem diversas Diretrizes (tais como, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; e Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores) e em várias delas mencionam-se elementos relacionados à educação ambiental, mas ainda não havia Diretrizes específicas tratando do assunto, sendo esse um importante passo para institucionalização da educação ambiental escolar. Acredito que no texto das Diretrizes falte uma discussão mais profunda sobre as possibilidades de ações em educação ambiental no contexto da escola. Nas próprias Diretrizes é denunciada a superficialidade em que termos como interdisciplinaridade e transversalidade são mencionados na normatização sobre educação ambiental no ensino formal, mas ao traçar princípios e objetivos fora do âmbito escolar, acaba incorrendo no mesmo erro, não considera a realidade concreta da escola, como a falta de incentivo a práticas extra-curriculares, falta de horário para planejamento e avaliação de atividades e projetos, não investimento em formação continuada, entre tantos outros problemas estruturantes da escola pública hoje.

Outras relevantes conquistas em relação à educação ambiental brasileira dizem respeito à gestão ambiental. A educação para a gestão ambiental foi formulada em âmbito governamental no Brasil por José da Silva Quintas e Maria José Gualda, dois educadores da Divisão de Educação Ambiental do IBAMA (Layargues, 2008). Quintas e Gualda definem meio ambiente como o fruto do trabalho dos seres humanos e dessa forma conectam o meio natural ao meio social. Esses educadores esclarecem que no processo de transformação do meio ambiente são criados e recriados modos de relacionamento da sociedade entre si e com a natureza e nessa ação, por ser realizada por sujeitos sociais diferentes, gera-se uma tensão entre os interesses individuais e coletivos (Quintas e Gualda, 1995). Nesse jogo de interesses está a gestão ambiental, que essencialmente é um processo de mediação de conflitos e interesses entre atores sociais que disputam o acesso e o uso dos recursos ambientais. Considerando que esse jogo de interesses acontece em uma situação assimétrica de poder político e econômico presente no interior da sociedade, o papel da educação ambiental – enquanto educação para a gestão ambiental - é o de criar condições para a participação política dos diferentes segmentos sociais, tanto na formulação de políticas públicas como na sua aplicação.

De acordo com o próprio Quintas (2004, p. 115):

O objetivo da Educação Ambiental na Gestão do Meio Ambiente é proporcionar condições para o desenvolvimento de capacidades, (nas esferas dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes) visando à intervenção individual e coletiva, de modo qualificado, tanto na gestão do uso dos recursos ambientais quanto na concepção e aplicação de decisões que afetam a qualidade do meio ambiente, seja ele físico-natural ou construído.

Esse entendimento da educação para gestão ambiental como educação ambiental para intervenção política foi fundamental para o amadurecimento do campo no Brasil (Layargues, 2008). Segundo Reigota (1997), a maior contribuição brasileira ao debate internacional diz respeito à priorização de conceitos políticos, filosóficos e culturais como autonomia, cidadania, justiça social, participação e democracia. Tais conceitos foram fortalecidos no processo de implantação da educação ambiental voltada à educação para gestão ambiental pública.

Apesar do fortalecimento da educação ambiental com a gestão ambiental pública, em 2007 foi criado o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICM-Bio)²⁵ trazendo mudanças significativas para a educação ambiental atual, especialmente no âmbito da gestão ambiental. O ICM-Bio se originou de uma cisão do IBAMA, que foi dividido em duas instituições, o próprio IBAMA, responsável pela avaliação de impactos ambientais e atividades ligadas ao licenciamento ambiental, e o ICM-Bio, responsável pelo gerenciamento das unidades de conservação. A reestruturação do IBAMA com essa divisão foi tão radical que extinguiu a Coordenação Geral de Educação Ambiental no IBAMA (CGEAM) e não previu a existência de unidade organizacional análoga no Chico Mendes. Com isto foi desarticulado o trabalho que vinha construindo tanto essa proposta de educação ambiental com foco na participação e no controle social da gestão ambiental pública, quanto à capacidade técnica para sua implementação. Além disso, a Estrutura Regimental formulada para o IBAMA e o ICM-Bio não previu espaço para agregação dos conhecimentos, habilidades e capacidade político-administrativa necessárias ao trabalho com a dimensão socioambiental, necessária para a gestão ambiental transparente, participativa, democrática e com justiça ambiental (Quintas, 2008).

²⁵ O Instituto Chico Mendes para Conservação da Biodiversidade foi criado pela Medida Provisória 366/07, depois promulgada na Lei 11.516/07, alterando as competências do IBAMA e a reestruturação dessa instituição.

Gestão ambiental essa que trouxe tantas inovações e a incorporação de novos conceitos à educação ambiental, para uma prática mais eficaz em busca da sustentabilidade ambiental, social, política e cultural. O que acontecerá com a educação ambiental nessas instituições e com a gestão ambiental pública é ainda uma incógnita.

Além das políticas públicas, outras atividades na sociedade brasileira foram realizadas. Entre elas inúmeros projetos foram alcançados em parceria entre diferentes setores sociais e pelos movimentos sociais. Foram criadas Redes de contato e articulação, entre elas a Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA) em 1992 e diversas redes estaduais. Essas Redes são compostas por pessoas de entidades não governamentais, escolas, universidades e outras que se articulam em torno da educação ambiental. Politicamente essas Redes de Educação Ambiental foram fortalecidas nos últimos anos, articulações feitas através dessas Redes com o terceiro setor influenciaram políticas em educação ambiental do governo federal. Sánchez em sua tese de doutorado (2008) observa a participação da REBEA no fomento e na produção de políticas públicas (principalmente entre 2003 e 2008), inclusive com a participação nos quadros ministeriais no âmbito do governo federal, participando das linhas de atuação, programas e ações de governo que marcaram o cenário da educação ambiental nacional até recentemente.

Um dos projetos criados pelo governo federal em articulação com a REBEA foi o Sistema Brasileiro de Informação em Educação Ambiental (SIBEA), um espaço público de registro e acesso a instituições e educadores ambientais do Brasil. Esse sistema foi alimentado por diversas informações de instituições e educadores ligados a REBEA e é um importante banco de dados que poderá preencher a lacuna sobre quem vem realizando educação ambiental no Brasil, lacuna essa que pretendo ajudar a cobrir com a presente investigação.

Assim como na trajetória da educação ambiental mundial, os eventos foram marcantes na história da educação ambiental no Brasil. Como um dos primeiros eventos, destaco o *I Seminário Nacional sobre Universidade e Meio Ambiente*, que ocorreu na UNB em 1986 e foi o primeiro de uma série que discutiu a relação e a atuação das universidades frente às questões ambientais. O *II Seminário* aconteceu em 1988 na Universidade Federal do Pará (UFPA), o III em 1989 na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), o IV em 1990 na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e o V em 1992 na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Foi também importante para o desenvolvimento da educação ambiental no nosso país a realização do *I Congresso Brasileiro de Educação Ambiental* e do *1º Encontro Nacional de Educação para o Meio Ambiente*, ambos em 1988. Depois desses, incontáveis outros eventos ocorreram, com público crescente e de diferentes formações profissionais. Entre estes encontros, dois dos mais relevantes foram a *Conferência Oficial da ONU sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente* (conhecida como Rio-92) e a *Jornada Internacional de Educação e Formação Ambientais* que ocorreram na cidade do Rio de Janeiro em 1992. Uma síntese das questões debatidas na Conferência Rio 92 pode ser encontrada num grande documento que foi organizado numa agenda de prioridades e compromissos das nações para o Século XXI. Este documento recebeu o nome de Agenda 21, nela está reunido o resultado do debate entre chefes de Estado de 179 países. O Capítulo 36 desta Agenda trata da questão da *Promoção do Ensino, da Conscientização e do Treinamento*. Neste capítulo é feita uma referência aos princípios da educação ambiental firmados em 1977 na Conferência de Tibili, porém o termo “educação ambiental” começa a ser substituído por “educação para o desenvolvimento sustentável”, questão que foi retomada do Congresso de Moscou em 1987 e como discutido, representa um retrocesso nas possibilidades de transformação societária da educação ambiental.

Na *Jornada Internacional de Educação e Formação Ambientais*, que ocorreu paralelamente a Rio-92, Organizações não Governamentais (ONGs) e movimentos sociais de todo o mundo reunidos no *Fórum Global da Sociedade Civil*²⁶ formularam o *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*. Esse tratado expressa o que os educadores de países de todos os continentes pensam em relação à educação ambiental e estabelece um conjunto de compromissos coletivos para a sociedade civil planetária (Dias, 1992).

Merece também destaque a *I Conferência Nacional de Educação Ambiental* em 1997, na qual foi elaborada a Declaração de Brasília sintetizando a educação ambiental brasileira e as ações realizadas pelos órgãos públicos até aquele

²⁶ O Fórum Global da Sociedade Civil foi um grande encontro paralelo a Rio-92 articulado pelo Fórum Brasileiro de ONGs e Movimentos Sociais para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento. Dentro desse Fórum ocorreram trinta e seis Fóruns Paralelos, cada um tratando de um tema específico, sobre o qual foram produzidos documentos (denominados em sua maioria de tratados) a serem entregues aos Chefes de Estado presentes na Rio-92. O Fórum Global da Sociedade Civil contou com a participação de 2500 ONGs de um total de 150 países.

momento; e o *V Congresso Ibero americano de Educação Ambiental*²⁷ que ocorreu em Joinville em 2006.

O número de encontros de educação ambiental no Brasil foi se tornando mais freqüente e com um número cada vez maior de participantes. Foge do escopo dessa dissertação mencionar todos esses encontros, seria um trabalho exaustivo e que não faz parte do meu objetivo. Assim, como fechamento das discussões dos eventos de educação ambiental que aconteceram em nosso território, construo uma breve exposição sobre os Fóruns de Educação Ambiental que ocorreram no Brasil entre os anos de 1989 e 2004, totalizando um histórico de cinco edições. A última edição, o *V Fórum de Educação Ambiental*, é o objeto de estudo dessa dissertação, de forma que considero relevante contar como ele foi articulado a partir das primeiras edições. Destaco uma seção da dissertação para essa exposição (seção 2.4), dada a sua importância para a investigação aqui descrita.

Após discutir esses eventos e políticas em educação ambiental no Brasil, considero importante, mesmo que brevemente, escrever sobre a epistemologia do campo, a qual foi também construída e disputada no interior dos encontros descritos. Espero que com esse histórico tenha sido possível perceber que a educação ambiental surgiu como uma prática dos movimentos sociais e depois se tornou um campo de pesquisa, é portanto antes um campo de ação que de teoria, o que, segundo alguns autores do campo trouxe um excesso de praticismo e muitas vezes falta de reflexão teórica nos projetos desenvolvidos (Guimarães, 2006). Há uma tendência na educação ambiental de privilegiar a prática em detrimento da teoria, característica dos campos social, ambiental e educacional das quais se origina. Para Carvalho (2001), essa tendência atende, por um lado, à natureza concreta dos próprios problemas educacionais e ambientais frente aos quais se defrontam e, por outro lado, a uma tradição política de militância que é também marcante entre ambientalistas e educadores ambientais. Segundo ela (Carvalho, 2001, p. 157):

Essa ênfase na experiência parece alimentar-se também de uma certa cultura política do ativismo militante, que tende a valorizar a ação em detrimento da reflexão teórica, vista, muitas vezes, como tendo pouco a oferecer para a solução dos problemas concretos.

²⁷ As primeiras edições desse Congresso aconteceram em 1994 e 1997 em Guadalajara no México, em 2000 em Caracas, na Venezuela, e em 2003 em La Habana, em Cuba.

Enquanto campo de pesquisa a educação ambiental é muito nova. O conhecimento da educação ambiental é sobretudo construído a partir da convergência dos saberes ambiental e educacional, o que o define como um campo interdisciplinar. Diversos autores discutem que essa produção do conhecimento precisa ser inovadora, capaz de romper com a visão fragmentadora, cartesiana e positivista da modernidade. Esse novo saber, para buscar uma transformação da crise socioambiental atual, necessita ir além do paradigma científico dominante, buscando uma forma alternativa de olhar, analisar e estudar o mundo. Esse é um grande desafio e confere à educação ambiental uma fragilidade teórica-metodológica que diversos estudiosos tem buscado compreender e suprir. De acordo com Lima (2005, p. 95):

Há, portanto ainda, uma lacuna entre a intenção e a capacidade de realmente transformar as limitações verificadas no paradigma científico vigente. Transita-se assim um período de incerteza onde os velhos conhecimentos e métodos não são mais suficientes para lidar com os problemas e as necessidades evidenciadas e as novas concepções e propostas epistemológicas ainda não estão disponíveis de uma forma acabada.

Dessa maneira, a fundamentação epistemológica do campo ainda vem sendo construída e discutida, ainda está se buscando um saber que dê especificidade e identidade ao campo da educação ambiental. Trazendo autores de outras tradições, a educação ambiental vem se desenvolvendo enquanto campo de saber e pesquisa, com tensões e desafios a serem vencidos. Os conflitos ideológicos são também percebidos no campo de pesquisa. Entendo que a pesquisa enquanto atividade social é também uma forma de ação e assim reflete também as tensões que historicamente se formaram dentro da educação ambiental. Autores da educação ambiental vêm construindo suas investigações a partir de variados referenciais teóricos (Luizari e Santana, 2007), e na disputa entre a hegemonia desses referenciais o campo vem se constituindo e crescendo. O número de publicações e pesquisas sobre o campo no Brasil é cada vez maior, assim como o amadurecimento das discussões, aprofundamento epistemológico e novas perspectivas de pesquisas.

O desenvolvimento de conhecimento sobre o campo, os vários encontros realizados, a culminância de um encontro como o *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*, ações governamentais e não governamentais de nossa sociedade

mostram a grande inserção atual do debate ambiental no Brasil, que se constituiu como um processo contraditório, plural e dinâmico. Neste processo ainda existem lacunas que precisamos preencher para entender como a educação ambiental é posta na estrutura societária atual.

2.4 Fóruns Brasileiros de Educação Ambiental

Para exposição da trajetória dos Fóruns de Educação Ambiental me baseio em Souza (2007), cuja dissertação teve como objetivo central apresentar o contexto social e histórico desses Fóruns. Considero importante colocar que até o momento esse foi o único material de pesquisa até hoje desenvolvido sobre os Fóruns de Educação Ambiental e a construção sócio-histórica desses encontros, de forma que novas investigações acerca desses precisam ser encaminhadas para a compreensão da história da educação ambiental em nosso país.

A idéia de organizar *Fóruns de Educação Ambiental* no Brasil surgiu em 1989 na Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e Atividades Especiais da USP (CECAE/USP)²⁸ criada um ano antes para aumentar a inserção dessa universidade junto à sociedade, ampliando as atividades de extensão universitária. Em função da aproximação do CECAE/USP com diferentes grupos sociais, começam a haver reuniões quinzenais entre representantes dos movimentos da sociedade, professores da USP e organizações do estado que trabalhavam com a temática da educação e do meio ambiente vinculada ao estado de São Paulo. Nesse contexto, surgiu uma discussão sobre a temática da educação ambiental e a idéia de se criar um Fórum permanente para discutir a educação ambiental no Estado de São Paulo.

Assim, o *I Fórum de Educação Ambiental* foi criado e recebeu o apoio da reitoria da USP que coordenava o processo, e estabeleceu parcerias com a Secretaria de Meio Ambiente e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, com a CETESB e com a ONG SOS Mata Atlântica. O objetivo inicial era diminuir a distância entre a sociedade e a universidade, de forma que o modelo pensado para a organização do evento buscou avançar pela construção de uma estrutura de encontro menos rígido e menos formal. Porém, sendo um projeto da reitoria da USP,

²⁸ A CECAE/ USP era coordenada por Cristina Guarnieri que foi uma das principais articuladoras para o *I Fórum de Educação Ambiental*.

esse modelo de organização acabou recebendo também alguns critérios acadêmicos²⁹, de forma que esse evento se constituiu como um evento não estritamente acadêmico, pois envolvia pessoas ligadas a outros setores da sociedade, mas contendo vários traços acadêmicos na forma de organização e estrutura. Isso se refletiu em todos os Fóruns posteriores. Além de aproximar a universidade da sociedade, esse evento queria também discutir a educação ambiental no Estado de São Paulo e propor algumas ações. Foi organizado em dois meses, não contou com financiamento algum e conseguiu reunir assim mesmo 400 pessoas nas dependências da Faculdade de Direito da USP. O tema do evento foi “a educação ambiental no ensino formal” e a principal discussão era se a educação ambiental deveria ou não se tornar uma disciplina obrigatória para as escolas de São Paulo. Segundo Cristina Guarnieri, coordenadora da CECAE/ USP e uma das principais articuladoras do evento (Guarnieri, informação verbal *apud* Souza, 2007, p.77):

Era o período pré-votação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação - e havia um movimento e um contra-movimento na época que discutia se a educação ambiental deveria ou não ser transformada em disciplina.

Era possível perceber a diversidade de perspectivas em educação ambiental nesse primeiro encontro. Segundo relatos da própria Cistina Guarnieri (*apud* Souza, 2007), era possível sentir tensões geradas pelas discussões acerca das diferentes ideologias e práticas em educação ambiental.

O *II Fórum de Educação Ambiental* aconteceu em 1992 na cidade de São Paulo, sendo bem maior que o primeiro, reunindo não só pessoas do Estado de São Paulo, mas de outros Estados do Sudeste e inclusive alguns educadores de outras partes do país. A discussão continuou sendo regional (Sudeste) e com predominância de questões do ambiente urbano, como na primeira edição do encontro, mas já era possível perceber a aproximação de sujeitos advindos de outros locais do país. O número de participantes foi de aproximadamente 1200 pessoas, três vezes maior que no *I Fórum*. Também ampliou o número de instituições envolvidas na organização, além daquelas que participaram da organização do *I Fórum*, a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a

²⁹ O *I Fórum* possuía, por exemplo, uma coordenação acadêmica, presidida pelo Professor Doutor Arlei Macedo, do Instituto de Geociências da USP.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP), a Prefeitura de São Paulo, a Prefeitura de Guarulhos, a Associação Pró-Juréia, o Instituto Ecoar, a APEDEMA, a ONG GAIA e outras participaram da construção desse evento. A participação de um maior número de instituições na organização tornou o evento mais flexível, mais aberto, menos focado na USP. O apoio político do poder público foi fundamental para a realização dos Fóruns, o que foi marcado nesse segundo evento pelo aporte financeiro da Prefeitura de São Paulo, que viabilizou a infra-estrutura e o centro de convenções do Anhembi. A temática também foi ampliada com relação à discussão anterior, estando focado na temática ambiental sob a perspectiva da educação.

Mesmo tendo ampliado a temática, as instituições organizadoras e a flexibilidade do evento, o *II Fórum* continuou marcado por características acadêmicas, por exemplo, com a existência de uma coordenação acadêmica³⁰ e o foco em discussões conceituais, assim como o *I Fórum*. Discussões que se mostravam muitas vezes bastante conflituosas, destacando as diferentes vertentes da educação ambiental. Como nos diz Souza (2007, p. 83):

As duas primeiras edições do Fórum, segundo Guarnieri, ficaram marcadas por grandes debates: tinha muito uma discussão conceitual. Ilustrando esse debate, comenta sobre dois teóricos da educação ambiental que, na segunda edição, rivalizaram bastante, embora ambos concordassem que a diversidade fosse importante para a educação ambiental.

Uma das questões que ganhou destaque nesse *II Fórum* foi a necessidade de se criar uma Rede de contatos, através da qual os educadores ambientais pudessem trocar experiências. Era colocada como extremamente relevante a formação de uma coletividade de educadores ambientais já nesse momento. Era o início da articulação para a criação das Redes de educação ambiental no Brasil (especialmente a Rede Brasileira de Educação Ambiental - REBEA) o que foi possível pelo perfil dos sujeitos que estavam envolvidos com os Fóruns, inseridos no meio acadêmico, no poder público e em ONGs. Esse grupo era o mesmo que conduziu a *Jornada Internacional de Educação Ambiental* e a elaboração do *Tratado Internacional da Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e*

³⁰ A coordenação acadêmica do *II Fórum de Educação ambiental* era presidida inicialmente pelo Professor Doutor Arlei Macedo, presidente da coordenação acadêmica do *I Fórum*, porém, em um segundo momento, passou a ser presidida pelo Professor Doutor Marcos Sorrentino.

Responsabilidade Global, que ocorreu no *Fórum Global*, evento paralelo a Rio-92 e já mencionado anteriormente.

Em 1994 aconteceu o *III Fórum de Educação Ambiental* que foi realizado na PUC-SP. Esse Fórum foi marcante por ter aberto a possibilidade de nacionalização dos Fóruns, demonstrando que os mesmos tinham capacidade de se tornar espaços de encontro dos educadores ambientais brasileiros e não só de São Paulo ou da região sudeste. A sua construção foi muito influenciada pelo processo de articulação iniciado em torno do *Fórum Global* e ele foi um pouco diferente das versões anteriores, pois ao contrário do *I e II Fórum*, não se articulou em volta somente de discussões conceituais, mas se diversificou nos tipos de atividades, havia palestras, cursos e variadas apresentações artísticas. O público era crescente e já oriundo de várias regiões brasileiras, o espaço necessário era maior, assim o Fórum acabou acontecendo na PUC-SP. Apesar dessas distintas características, o evento possuía ainda marcas acadêmicas, pois o seu formato continuava sendo desenvolvido principalmente pelas universidades, apesar da descentralização que vinha ocorrendo desde o *II Fórum*. Nessa edição a consolidação da REBEA foi garantida, ficando a Rede responsável por organizar os próximos Fóruns. O material de registro desses encontros é muito pobre, não houve projetos ou relatórios, e não há nada sistematizado, com exceção da dissertação de Souza (2007), que coloca a necessidade de pesquisas mais aprofundadas para recuperar a história desses encontros, especialmente as três primeiras edições, que têm menos documentos impressos.

Os próximos Fóruns inauguraram uma nova dinâmica, passando de Encontro Regional a Encontro Nacional e sendo articulados por uma organização social de representantes de diversos espaços, a REBEA, e não mais pela USP. Isso trouxe novas características a esses encontros e influenciou a educação ambiental brasileira de outra forma.

O *IV Fórum de Educação Ambiental* ocorreu em 1997, fora do Estado de São Paulo, em Guarapari no Espírito Santo, concretizando a nacionalização deste encontro e tornando os Fóruns os maiores encontros brasileiros de Educação Ambiental. Além da nacionalização, esse encontro apresentou maior descentralização em comparação aos anteriores. Para essa descentralização, a organização passou a ser comandada pela REBEA, com um ponto de referência que era a Associação Roda Viva, na qual estava localizada a Facilitação Nacional dessa

Rede. Assim, o *IV Fórum* se tornou também o *I Encontro da Rede Brasileira de Educação Ambiental*. A organização descentralizada foi possível pelo processo de fortalecimento da REBEA entre o período do *III Fórum* (1994) e do *IV Fórum* (1997) e foi importante para garantir a realização dos pré-Fóruns, que foram encontros regionais preparatórios para o encontro nacional, uma inovação dessa quarta edição. Esses pré-Fóruns permitiram uma articulação muito maior³¹, com um grande número de pessoas envolvidas, de forma que a representação da população brasileira no evento foi ampliada.

Esse encontro recebeu o apoio do Estado do Espírito Santo, na época administrado por um governo petista, o que, segundo os organizadores, foi fundamental para possibilitar a sua ocorrência (Souza, 2007). Para esse encontro houve também uma aproximação com o Governo Federal, que articulava naquele mesmo ano a *I Conferência Nacional de Educação Ambiental*. Conflitos foram gerados pela divergência no entendimento desses encontros, pois segundo organizadores do *IV Fórum*, a *Conferência* parecia não reconhecer o movimento da educação ambiental que vinha se constituindo através dos Fóruns. Para alguns organizadores, esse encontro vinha como uma proposta de Governo desarticulada com o movimento que surgia na sociedade civil. Apesar dessa polêmica e do conflito instituído, o Governo Federal apoiou o *IV Fórum* e esse contou com o financiamento do Fundo Nacional de Meio Ambiente (FNMA). O *IV Fórum* foi o primeiro a contar com um projeto e apoio financeiro, engrandecendo esses encontros. Acredito que esse aporte dos governos estadual e federal tenha influenciado na temática de discussão, que esteve bastante voltada para a elaboração de subsídios para a construção de uma política nacional de educação ambiental. Essa temática foi extremamente importante por representar o entendimento da educação ambiental enquanto política pública. Além dessa temática, a organização dos educadores ambientais foi um ponto recorrente das discussões, especialmente o tipo de organização que poderia melhor representar as suas demandas. A organização social em Redes era a idéia predominante, o que se justifica pela relevância que as Redes tiveram na constituição dos Fóruns. Várias Redes de educação ambiental se formaram no próprio Fórum, o que hoje representa uma característica marcante da

³¹ No total ocorreram oito pré-Fóruns nas diferentes regiões do país, contando com coordenadores regionais. Esses encontros mobilizaram algo em torno de 4000 pessoas, que levantaram as discussões posteriormente aprofundadas no encontro nacional, o *IV Fórum de Educação Ambiental*.

educação ambiental brasileira, a organização em Redes e a articulação em torno de ONGs.

Concluído o *IV Fórum*, começa a longa caminhada em direção a quinta edição, que demorou muito a acontecer devido à dificuldade de articulação para a organização do evento. Ao mesmo tempo em que a descentralização em torno da REBEA representa um avanço no sentido de estabelecer relações menos hierárquicas e opressoras, torna a articulação mais frágil, o que dificultou a construção da quinta edição. No período entre 1997 (*IV Fórum*) e 2004 (*V Fórum*) verificou-se, num primeiro momento, uma retração e posteriormente uma ampliação da malha da REBEA, possibilitada pelo apoio do Governo Federal para estruturação das Redes de educação ambiental³² e pela inovação da utilização do correio eletrônico para debates da REBEA. Ao longo desse intervalo de sete anos o *V Fórum* por algumas vezes quase aconteceu, mas na maioria das vezes foi inviabilizado por falta de financiamento e articulação da organização. Apesar desse longo tempo sem um encontro presencial o crescimento da educação ambiental em nosso país foi grande, o que foi refletido no *V Fórum*.

Em 2003, o processo de construção do encontro foi favorecido com o apoio do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. Já em 2004, contando com esse apoio, ao qual somaram-se os apoios do Governo do Estado de Goiás e da prefeitura de Goiânia, o *V Fórum* recebeu recursos suficientes para a sua realização. O apoio do governo federal através da Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/ MMA) e da Coordenadoria Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação (CGEA/ MEC) foi tão forte que a *II Conferência Nacional de Educação Ambiental* deixou de ser organizada por esses órgãos para que se concentrassem esforços na realização do Fórum. Isso foi possível principalmente por pessoas ligadas a REBEA e aos Fóruns anteriores estarem naquele momento ocupando cargos nessas instâncias do governo federal.

³² Em uma tentativa de rearticular as redes de educação ambiental que estavam enfraquecendo, a REBEA enviou em Maio de 2001 um projeto para a Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente, buscando apoio financeiro para a sustentação da Secretaria Executiva da REBEA e o desenvolvimento de um programa de comunicação. Naquele mesmo momento, essa diretoria estava estudando um projeto no Ministério do Meio Ambiente de construção de um Sistema Brasileiro de Informações sobre a Educação Ambiental (SIBEA). Assim, foi acordado o apoio do Governo Federal para estruturação das redes em troca de um diagnóstico da educação ambiental no Brasil desenvolvido pelas redes para alimentar o banco de dados do SIBEA.

A coordenação do *V Fórum* ficou a cargo da REBEA e seu projeto foi desenvolvido em uma parceria entre a Ecomarapendi e o Instituto Ecoar. Os temas que orientaram a construção desse projeto foram discussões da educação ambiental que estavam postas naquele momento para a sociedade brasileira, tais como: o ProNEA, a diversidade da educação ambiental, o congraçamento e a educação ambiental política. O projeto não foi articulado em torno dos pré-Fóruns, como no evento anterior, pois desde o *IV Fórum* os encontros regionais haviam se fixado, de forma que a organização não entendeu mais necessária essa articulação a partir dos pré-Fóruns.

Com a garantia da nacionalização dos Fóruns, o *V Fórum* foi nomeado *Fórum Brasileiro de Educação Ambiental* e, de acordo com Souza (2007), ficou muito marcado pela diversidade de perspectivas em educação ambiental que estavam sendo representadas no nosso país.

O *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental* foi o maior encontro nacional da área, com a participação de cerca de 4000 pessoas, e um dos mais marcantes na trajetória do campo no Brasil, por ter ampliado a participação de pessoas representantes de diferentes setores sociais. O movimento de transcender a participação acadêmica que já havia sido iniciado nos últimos encontros foi ampliado nesse evento, que foi muito além de um encontro estritamente acadêmico, reunindo não só pesquisadores da área, mas também outras instituições e pessoas envolvidas com a prática da educação ambiental, como professores, empresários, líderes comunitários, líderes de movimentos sindicais, entre outros diferentes movimentos sociais.

O evento aconteceu entre os dias 3 e 6 de novembro de 2004 em Goiânia e acabou sendo organizado em torno de conferências, mesas redondas, oficinas, mini-cursos e outras atividades paralelas divididas em três eixos temáticos: Política Nacional de Educação Ambiental; Formação do Educador Ambiental; e Redes Sociais e Educação Ambiental. Esse encontro se constitui em meu objeto de estudo, não só o encontro em si, mas os educadores ambientais que lá estiveram apresentando trabalhos em educação ambiental e os projetos desenvolvidos. Percebendo a importância histórica do *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental* para a sociedade brasileira me aprofundei no entendimento de sua organização, dos sujeitos participantes e das problemáticas levantadas em uma tentativa de delinear um panorama da educação ambiental brasileira.

O VI Fórum Brasileiro de Educação ambiental está sendo hoje articulado por pessoas ligadas a diferentes Redes de educação ambiental (articuladas pela REBEA) com o apoio do Ministério do Meio Ambiente. Está previsto de acontecer em 2009 na UFRJ, no Rio de Janeiro, e terá como tema central o *Tratado de Educação Ambiental* que foi desenvolvido nessa cidade em 1992 no *Fórum Global*.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Os imensos problemas com que se defronta a sociedade brasileira exigem soluções que implicam mudanças profundas, e estas precisam ser subsidiadas por um corpo de conhecimentos significativamente amplo e confiável. A confiabilidade e aplicabilidade dos conhecimentos produzidos nas ciências sociais e na educação depende da seleção e comunicação adequada de procedimentos e instrumentos, da interpretação cuidadosa do material empírico, de sua organização em padrões significativos, da comunicação precisa dos resultados e conclusões e da validação destes através do diálogo com a comunidade científica.

Alves-Mazzotti (2004)

2.1. Quadro teórico-metodológico

Tendo exposto o contexto de desenvolvimento da investigação, nesse capítulo pretendo detalhar os procedimentos metodológicos de minha pesquisa, incluindo a indicação e a justificativa do paradigma³³ que a orienta, as etapas de construção do trabalho, o procedimento e instrumental de coleta e análise dos dados.

Embora perceba que muitos pesquisadores atualmente optem por não dedicar um espaço específico em seus relatos, dissertações ou teses, para a metodologia da pesquisa, considero importante essa preocupação em meus estudos, já que estou fazendo um panorama da educação ambiental, recente campo acadêmico, que ainda precisa de um aprofundamento nas discussões epistemológicas e metodológicas (Novicki, 2003; Valentin, 2004; Sato e Santos, 2003). Além disso, tendo sido formada na biologia, em uma perspectiva positivista³⁴ de ciência, adentrar nas ciências sociais, dialogando com outras formas de construção do conhecimento científico me exigiu estudar diferentes paradigmas e assim, percebi a importância do esclarecimento dos pressupostos paradigmáticos que guiam cada investigação, transparecendo a forma com que os resultados foram produzidos, com que entendimento de realidade e de sociedade a pesquisa foi desenvolvida. Acredito que a pesquisa não depende só das ferramentas para obtenção e análise dos dados, mas, também da percepção da natureza da realidade investigada (pressuposto ontológico), da consideração sobre o modelo de relação entre o pesquisador e o objeto de estudo (pressuposto epistemológico), e sobre o modo em que podemos obter conhecimento da dita realidade (pressuposto metodológico) (Silva, 1998).

³³ O termo paradigma é aqui entendido como um conjunto básico de crenças que orienta a ação (nesse caso, a investigação disciplinada) (Guba, 1990).

³⁴ O *positivismo* foi fundado por Auguste Comte (França, 1798 – 1857) na primeira metade do século XIX, porém, ao longo do século XX o termo foi adquirindo diferentes sentidos, alguns bastante contraditórios entre si. O *positivismo* de Comte é considerado uma doutrina filosófica, sociológica e política que reconhece a ciência como o centro de todo o conhecimento. No Brasil, o movimento positivista mais influente é chamado de positivismo-lógico ou empirismo lógico e deriva da combinação de idéias empiristas (construção do conhecimento a partir de experimentos e da observação de fenômenos interpretados por indução) com o uso da lógica moderna, tendo surgido nos anos 20 do século XX. De acordo com o positivismo-lógico, toda sentença científica deve ser passível de verificação empírica. Assim, criam-se leis científicas que são válidas para todos os fenômenos naturais e sociais (Alves-Mazzoti e Gewandszajder, 2004).

O atual panorama da pesquisa em educação é extremamente complexo. As últimas décadas têm se caracterizado por uma busca de novos caminhos, mais adequados às necessidades e propósitos atribuídos a esse ramo do conhecimento, o que tem resultado em uma multiplicidade de procedimentos, técnicas, pressupostos e lógicas de investigação, e também em tensões, ambigüidades, questionamentos e redirecionamentos (Alves-Mazzoti e Gewandsznajder, 2004). Essa afirmação é também válida para o campo da educação ambiental dentro do qual têm sido produzidas pesquisas baseadas em diferentes paradigmas (Sato e Santos, 2003).

A investigação aqui descrita se enquadra em um paradigma qualitativo, mais especificamente em uma perspectiva da teoria crítica, apesar de incluir quantificação, categorização de dados e tratamento estatístico simples (cálculo de porcentagem). Alguns autores consideram que o uso de mensuração de dados caracteriza uma pesquisa quantitativa, porém, epistemológica e ontologicamente a análise quantitativa é comumente relacionada ao paradigma positivista (Alves-Mazzoti e Gewandsznajder, 2004), de forma que apesar de utilizar quantificações em minha investigação, como utilizo uma perspectiva interpretativa, enquadrando a abordagem metodológica em um paradigma qualitativo.

O paradigma qualitativo engloba diferentes modelos de produção do conhecimento científico que surgiram como alternativa ao positivismo-lógico nas ciências sociais. Esse modelo enfrentou uma grave crise que atingiu seu auge na década de 60 do século XX com os questionamentos de Thomas Kuhn sobre a objetividade e racionalidade da ciência e a retomada das críticas da Escola de Frankfurt³⁵, relativas aos aspectos ideológicos da atitude científica dominante. Muitos cientistas sociais, mobilizados pela crítica da ciência tradicional da Escola de Frankfurt, buscaram caminhos para efetivação de uma ciência mais comprometida com a transformação social.

Nesse contexto, surge a teoria crítica. Segundo tal paradigma, o valor de uma teoria depende de sua relação com a práxis, de forma que uma teoria social tem de

³⁵ O termo “Escola de Frankfurt” designa um grupo de intelectuais filiados ao Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt fundado em 1923 que desenvolveu uma teoria social de inspiração marxista como uma “teoria crítica da sociedade”. Esses intelectuais incluíam Horkheimer, Herbert Marcuse, Theodor Adorno e Erich Fromm. Os resultados dessa teoria crítica influenciam até hoje muitos pensadores na busca de alternativas econômicas, sociais, políticas e culturais ao capitalismo dominante (Slater, 1978).

estar relacionada às questões nas quais, num dado momento histórico, as forças sociais mais progressistas estejam engajadas. Em oposição ao positivismo-lógico, a teoria crítica carrega uma visão dialética marxista, estando em conflito o caráter conservador do primeiro e a natureza emancipatória da última. O positivismo-lógico carrega a idéia de um amplo sistema dedutivo, no qual todas as proposições de um determinado campo estão de tal modo relacionadas que é possível deduzi-las a partir de poucos princípios gerais, de forma que todos os elementos estão ligados entre si diretamente e sem contradições. Esse modelo supõe ainda a invariabilidade social da relação sujeito, teoria e objeto, o que o distingue da lógica dialética, que considera que sujeito, teoria e objeto são elementos integrados e co-participantes do processo de pesquisa. De acordo com os intelectuais da “Escola de Frankfurt”, a ciência tradicional (relacionada ao positivismo-lógico) teria se tornado abstrata e afastada da realidade, não se ocupando da gênese social dos problemas nem das situações concretas nas quais os conhecimentos da ciência são aplicados. Essa alienação se encontraria também na separação ilusória entre ciência e valor e entre o saber e o agir do cientista. O pensamento crítico, ao contrário, procura a superação das dicotomias entre saber e agir, sujeito e objeto, e ciência e sociedade, enfatizando os determinantes sócio-históricos da produção do conhecimento científico e o papel da ciência na divisão social do trabalho. Na teoria crítica, o cientista, enquanto produtor do conhecimento, é um sujeito histórico influenciado pelo contexto social no qual está inserido, e procura intervir nesse contexto com o conhecimento produzido.

O termo crítica nessa teoria aparece então com o sentido principal de análise das condições de regulação social, desigualdade e poder. Os teóricos-críticos enfatizam o papel da ciência na transformação da sociedade, de forma que a pesquisa é um ato político (Guba 1990). Na abordagem crítica procura-se investigar o que ocorre nos grupos e instituições relacionando as ações humanas com a cultura e as estruturas sociais e políticas, tentando compreender como as redes de poder são produzidas, mediadas e transformadas. Parte-se do pressuposto de que nenhum processo social pode ser compreendido de forma isolada, como uma instância neutra acima dos conflitos ideológicos da sociedade. Ao contrário, esses processos estão sempre profundamente vinculados às desigualdades culturais, econômicas e políticas que dominam nossa sociedade.

Em investigações inseridas na abordagem crítica é ainda importante perceber as contradições que permeiam a prática da ciência em todos os níveis, reconhecer que interesses e valores fazem parte da produção científica. Porém, essas contradições não impedem o desenvolvimento de análises rigorosas da argumentação e do método. A palavra crítica nesse paradigma assume também o sentido de crítica interna das pesquisas, focaliza-se o raciocínio teórico e os procedimentos de seleção, coleta e avaliação dos dados, buscando a consistência lógica entre argumentos, procedimentos e linguagem. Sem deixar de perceber que as regras e padrões da metodologia científica são historicamente construídos e vinculados a valores sociais e a relações políticas específicas (Popkewitz, 1990).

Enquadro a investigação aqui descrita no paradigma da teoria crítica por me preocupar com o rigor e a sistematização do conhecimento produzido cientificamente e, principalmente, por entender que a pesquisa em educação ambiental precisa estar relacionada à busca de uma sociedade menos desigual e mais democrática. Considerando que a educação ambiental surgiu como porta-voz do movimento ambientalista, movimento esse de contestação da ordem política e econômica estabelecida, me parece importante que, mesmo enquanto campo acadêmico, a educação ambiental mantenha sua origem questionadora e crítica. Assim, ao investigar esse campo, procuro contribuir para o amadurecimento do saber e da ação em educação ambiental na construção de um caminho de transformação social. Segundo Carspecken e Apfle (1992, pag. 509 *apud* Alves-Mazzoti e Gewandsznajder, 2004, pag. 139), em referência à educação:

A educação tem sido uma importante arena na qual a dominância é reproduzida e contestada, na qual a hegemonia é parcialmente formada e parcialmente quebrada na criação do senso comum de um povo. Assim, pensar seriamente sobre educação, como sobre cultura em geral, é pensar também seriamente sobre poder, sobre os mecanismos através dos quais certos grupos impõem suas visões, crenças e práticas.

Em acordo com os autores, e pensando na educação ambiental enquanto educação, enxergo também como mecanismo de poder, dominação e contestação e acredito que a pesquisa deve contribuir para expor tais mecanismos e buscar a superação dos mesmos. Com essa perspectiva realizei a presente investigação, são esses os valores que me formam enquanto pesquisadora. Esclareço, no entanto, que mesmo estando inserida no paradigma crítico, essa pesquisa não faz uma análise de poder e desigualdade ou de conflitos na educação ambiental, pois não

seria possível essa construção com as fontes disponíveis, porém, traz elementos para isso ao suprir uma lacuna forte na educação ambiental, qual seja a ausência de trabalhos mais panorâmicos.

2.2 Fontes investigadas

Baseada no pressuposto da teoria crítica, realizei uma análise documental do material do *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*. Em uma tentativa de compreender o encontro em sua totalidade, busquei diferentes fontes, tentando construir um panorama da educação ambiental que expressasse a diversidade da área. Os documentos investigados incluíram as fichas de inscrição do encontro, os resumos dos trabalhos apresentados, os anais do encontro e relatórios da organização.

Todos esses documentos me foram gentilmente cedidos pela Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA). Essa Rede foi criada em 1992 a partir da articulação do Grupo de Trabalho de Educação Ambiental que se preparava para a *Jornada Internacional de Educação Ambiental*. Tal *Jornada* ocorreu no *Fórum Global dos Movimentos Sociais*, encontro paralelo a *Conferência Intergovernamental sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento*, conhecida por *Rio 92*, conforme discutido no primeiro capítulo. A articulação que culminou na formação da REBEA já vinha se formando desde o *II Fórum de Educação Ambiental* e foi fortalecida na *Jornada* e no *III Fórum*, sendo a REBEA responsável pela organização dos Fóruns posteriores, incluindo o *V Fórum*, meu objeto de investigação. Conforme já detalhado no primeiro capítulo da presente dissertação, a história da REBEA foi se construindo junto ao contexto dos Fóruns de Educação Ambiental (Souza, 2007), e foi a partir do diálogo com a REBEA que essa investigação foi possível. Dentre vários outros, há um projeto da própria REBEA de recuperar a história e sistematizar os documentos do *V Fórum* e, nesse sentido, os materiais foram fornecidos para minha investigação, colaborando para o desenvolvimento de tal projeto.

Tive acesso a todas as fichas de inscrição do *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental* que ainda se encontravam guardadas. Algumas fichas se encontravam em meio digital (muitas inscrições foram feitas via internet e os dados foram

armazenados em programas de computador) e outras em papel³⁶. Recebemos 2102 fichas de inscrição que se encontravam em meio digital. Essas foram organizadas em ordem alfabética com auxílio do programa *Excel* e comparadas com os autores dos resumos. Dessa forma, selecionamos e estudamos as fichas de inscrição dos sujeitos que tinham apresentado projetos de pesquisa e/ou ação em Educação Ambiental no encontro, considerados uma amostra dos educadores ambientais brasileiros (em um número total de 506³⁷ fichas). Como nos interessava as fichas de inscrição dos participantes que tinham apresentado trabalho no evento, utilizamos apenas as fichas em meio digital (para apresentar trabalho o participante deveria se inscrever via internet antecipadamente).

Outros documentos pesquisados foram os resumos dos trabalhos apresentados. Buscando entender que tipo de trabalho vem sendo realizado por esses educadores estudei todos os resumos, em um total de 552 resumos. Essas análises me permitiram entender que tipo de projeto de pesquisa e/ou atividades vem sendo feitos em educação ambiental no nosso país (ao menos pelos sujeitos que estavam no encontro). É importante colocar que esses resumos não possuíam um modelo formal acadêmico. Como detalhado no primeiro capítulo dessa dissertação, o *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental* buscou romper o perfil acadêmico de encontro, tentando ampliar a diversidade de participação e de trabalhos apresentados, por isso não houve um formato fechado de resumo e nem uma seleção rigorosa dos trabalhos apresentados. O objetivo era que o maior número possível de educadores apresentasse seus trabalhos, expusesse o que vinha fazendo em educação ambiental. Assim, não há um padrão de resumo, há alguns resumos com uma página completa, outros com algumas poucas linhas. Alguns com referencial explícito, outros sem mencionar nenhuma referência. A maioria dos resumos ainda apresenta um modelo acadêmico, por se tratar de relatos de pesquisas, porém muitos se tratam de descrição de práticas em educação ambiental. Os resumos foram analisados e classificados em diferentes categorias que serão descritas a seguir. Para quantificação dessas categorias utilizei o

³⁶ Antecipadamente a data do *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental* as inscrições foram feitas via internet e no encontro foram feitas inscrições em papel. Algumas dessas inscrições estão guardadas sobre responsabilidade da REBEA e outras acabaram se perdendo devido a dificuldade de armazenamento.

³⁷ Havia 946 autores de trabalhos, desses 506 estavam inscritos no *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*.

programa *Excel*, com o qual também calculei os percentuais de trabalhos em cada categoria e construí gráficos para análise.

Os anais do *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental* foram estudados para um maior entendimento do encontro, seus organizadores, os objetivos, a estrutura do evento, a programação, as atividades realizadas, os temas das mesas e o financiamento do encontro. Esses anais estão organizados na Revista Brasileira de Educação Ambiental (número 1/ edição especial), revista publicada pela REBEA que até o início de 2009 possui três edições (número 0, número 1 e número 2). O número 1 - Edição especial - Anais do V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental / Encontro da Rede Brasileira de Educação Ambiental foi publicado em novembro de 2004 sob coordenação editorial de Heitor Medeiros e Michèle Sato.

Além desses, estudei outros documentos fornecidos pela organização do *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*. O balanço financeiro do encontro, relatórios finais e histórico construído pela organização responsável pelo próximo Fórum.

2.3 Categorias de análise

Para descrição, organização e análise dos dados encontrados nas fichas de inscrição e nos resumos dos trabalhos apresentados no *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*, desenvolvi categorias de análise, descritores que me permitiram entender melhor as informações disponíveis. Como essas categorias foram criadas por mim, considero importante detalhá-las para que todos possam compreender o sentido que dei para cada descritor dos educadores e dos trabalhos apresentados. Essas categorias foram originadas após uma análise exploratória das fichas de inscrição e dos resumos dos trabalhos.

É relevante colocar que, como toda classificação, entendo que a divisão em categorias simplifica sistemas complexos, afinal a realidade não obedece a padrões tão precisos e lineares como nossos exercícios intelectuais de interpretação. Assim, as categorias podem não estar totalmente separadas, mas apresentarem interseções em diversos trabalhos, de forma que classifiquei de acordo com as ênfases expostas, mas ciente de que qualquer critério de classificação está de alguma forma fragmentando totalidades e acaba se distanciando do real. Mesmo

consciente dessa dificuldade, achei importante a classificação para uma melhor descrição, dado o grande número de informações estudadas.

2.3.1 Fichas de inscrição

As fichas de inscrição dos participantes do *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental* que apresentaram trabalhos foram estudadas e classificadas³⁸ segundo os critérios: gênero, faixa etária e preferência das atividades oferecidas durante o encontro.

As questões de gênero (feminino ou masculino) e da faixa etária (entre 21 e 30 anos, entre 31 e 40 anos, entre 41 e 50 anos, ou acima de 50 anos) foram estudadas porque entendo que as relações de poder na sociedade são determinadas não só pela questão de classe social, mas também por questões como etnia, raça, gênero e idade. Assim, considero importante perceber de que forma essas características estão representadas na educação ambiental.

Em relação às atividades oferecidas no encontro, essas incluíram 51 minicursos, 13 grupos de trabalho e 29 oficinas. Cada uma dessas atividades deveria ter um número limitado de participantes, porém, houve um erro no sistema que não limitou esse número, e assim tivemos a oportunidade de saber quais atividades realmente despertaram maior interesse dos nossos educadores ambientais. A análise dessas atividades me ajudou a refletir sobre os temas que os educadores se interessaram em discutir, o tipo de demanda de formação existente e sobre quais metodologias estavam empenhados em conhecer.

Acredito que realizar um perfil do educador ambiental brasileiro seja importante para pensarmos sobre a formação desse educador ambiental e as articulações em busca de um maior diálogo. Reconheço – como já colocado – que precisaríamos de mais informações para o aprofundamento dessas questões, porém, esses são os dados disponíveis nas fichas de inscrição do encontro. Além disso, apesar de não termos todas as informações que gostaríamos, com esses dados podemos ajudar a enriquecer o Sistema Brasileiro de Informações sobre a

³⁸ Essas análises e classificações das fichas de inscrição do *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental* foram realizadas no projeto de Iniciação Científica de Gabriela Lopes Lustosa (IB/ UFRJ), sendo finalizado em 2007.

Educação Ambiental (SIBEA), sendo essa uma das contribuições dessa investigação.

2.3.2 Resumos

A categorização dos resumos foi mais complicada que a das fichas de inscrição, e incluiu critérios relacionados a origem geográfica do trabalho, ao tema, ao espaço pedagógico no qual o projeto apresentado foi desenvolvido, ao objetivo principal relacionado à educação ambiental, aos referenciais teórico-metodológicos e ao setor social responsável pelo projeto. Dentro de cada critério foram criadas várias categorias.

A região de origem (norte, nordeste, centro-oeste, sudeste, ou sul) diz respeito à localização geográfica e é relevante para compreendermos a distribuição da pesquisa e prática em educação ambiental no nosso país. Ao criar tal categoria pretendia entender se isso acontecia de forma homogênea e pensar sobre que fatores poderiam estar influenciando nessa distribuição.

As categorias dos temas dos trabalhos ou pesquisas em Educação Ambiental apresentados foram criadas após análise exploratória inicial, mas foram sendo aprimoradas ao longo das análises, à medida que novos temas surgiam. Dessa forma, as análises foram realimentando a coleta dos dados. Com esse procedimento acabei gerando uma enormidade de categorias que depois foram reunidas sobre categorias maiores. Ao final do processo, as categorias de temas quantificadas foram: agenda 21; agricultura; antropologia ambiental (estudos da relação entre populações humanas e seu ambiente físico); concepções sobre meio ambiente e/ou educação ambiental (levantamento das idéias sobre meio ambiente – incluindo aspectos sociais - e/ou educação ambiental); conservação ambiental (conservação de ecossistemas); divulgação científica (exposição de dados ecológicos sobre ecossistemas e/ou populações de animais e plantas); epistemologia da educação ambiental (estudos teóricos sobre o campo acadêmico da educação ambiental); formação de grupos; gestão ambiental (gerenciamento de áreas preservadas); impactos sócio-ambientais (estudos sobre impactos genericamente denominados ambientais – tais como poluição, extinção, erosão, entre outros - incluindo impactos sociais, por exemplo migração e doenças); lixo (considerado separadamente dos impactos por estar envolvido em muitos projetos em educação ambiental);

metodologias em educação ambiental (discussão sobre métodos de pesquisa e práticas em educação ambiental); políticas públicas; projetos político-pedagógicos; recursos hídricos (estudos ou práticas relacionadas a conservação da água, rios, lagoas, oceanos ou da água genericamente); Redes (formação de organização social horizontal no formato que denominamos Rede); reflexão sobre educação ambiental (discussão teórica sobre educação ambiental diferente da produção do conhecimento em si – epistemologia – ou de metodologias); não explicita temas específicos (projetos em educação ambiental que não abordam temas específicos); e outros (temas que não se encaixaram em nenhuma das categorias).

Em relação aos espaços pedagógicos nos quais os projetos apresentados são desenvolvidos, dividi os trabalhos nas seguintes categorias: comunidade costeira (populações humanas que vivem próximo a costa e dependem economicamente e culturalmente de recursos marinhos); comunidade indígena; comunidade ribeirinha (populações humanas que vivem próximo a rios e dependem economicamente e culturalmente de recursos desses rios); comunidade rural (populações humanas que dependem economicamente e culturalmente da agricultura); comunidade urbana (populações humanas que habitam as cidades); empresa (organização que vende produtos ou serviços cujo objetivo principal é o lucro); escola (espaços formais destinados a educação, inclui escolas públicas e privadas); espaço de articulação (espaços muitas vezes virtuais, para congregação de organizações); jardim botânico e/ou jardim zoológico (centros destinados a divulgação científica e preservação de espécies vegetais e animais, respectivamente); movimento social; município (projetos que trabalham com representação da comunidade de municípios inteiros); museu; unidades de conservação (áreas naturais protegidas e sítios ecológicos de relevância cultural); universidades; reflexão teórica (sem espaço pedagógico específico); espaço pedagógico não explicitado (quando não está claro no resumo onde o projeto está sendo desenvolvido), ou outros (espaços que não se encaixam em nenhuma categoria).

Com as categorias sobre o objetivo da educação ambiental do projeto de pesquisa e/ou ação apresentado no *V Fórum* tentei entender o que os educadores pretendiam com a sua prática: avaliação, articulação de grupos, formação, diagnóstico, sensibilização, estudos ecológicos, ou reflexão teórica. A avaliação se refere a investigar os processos e resultados de projetos em educação ambiental.

Articulação de grupos inclui projetos cujo objetivo principal é formar coletivos sociais. Formação diz respeito à educação, ao ato de formar pessoas tanto para realização de atividades econômicas diretas quanto para questionamento da sua realidade. Diagnóstico no sentido de realizar levantamentos de recursos ou impactos ambientais, ou do conhecimento ou idéias de sujeitos relativos ao meio ambiente ou à sociedade. Já sensibilização diz respeito à afetividade, a tornar alguém sensível a algo, gerar sentimentos virtuosos em relação ao meio ambiente. Como estudos ecológicos compreendo os trabalhos centralizados nos ecossistemas, com uma visão desumanizada desses ambientes, em uma perspectiva naturalista da questão ambiental. E como reflexão teórica, foram categorizados trabalhos que discutiam o campo acadêmico da educação ambiental, sem considerar sua a prática.

Após análise exploratória, os principais referenciais que encontrei foram Educação Ambiental Crítica, Hermenêutica, Fenomenologia, Teorias Pedagógicas e Teoria da Complexidade. Além de categorizar cada um desses referenciais, categorizei também os trabalhos que não explicitavam os referenciais e alguns que traziam referenciais diferentes dos mencionados (categoria outros). Considero importante escrever um pouco sobre essas categorias, mas foge do escopo do texto me aprofundar em cada uma dessas teorias. Isso exigiria um trabalho amplo e específico sobre a epistemologia em educação ambiental no Brasil, o que me parece uma investigação muito relevante para o campo, mas não é o que pretendo com essa pesquisa. Faço então um breve relato de cada uma dessas categorias, falando sobre as teorias apenas o suficiente para que essas se tornem mais claras.

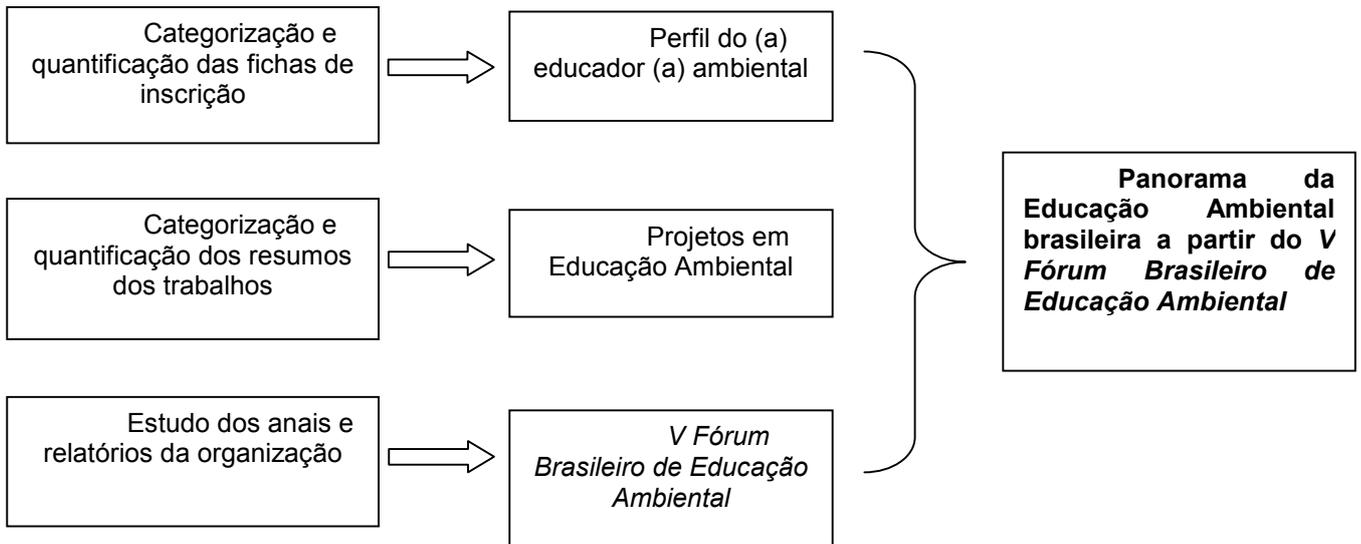
A educação ambiental crítica surgiu na interface teoria social crítica/questão ambiental e considera que a degradação ambiental é resultante de um complexo interativo de fatores econômicos, políticos, tecnológicos e culturais, sendo estruturada pela dinâmica capitalista. Assim, de acordo com os educadores ambientais críticos, a ação ambientalista será mais fecunda se incorporar a prática da democratização com a busca de concretização de um projeto social, político, econômico e cultural alternativo ao capitalismo. A educação ambiental crítica busca condições materiais objetivas, de igualdade social e de distribuição de renda, com a reflexão sobre qual é o padrão de vida adequado para se alcançar a emancipação e a liberdade humana, em um planeta habitável e fora de risco de destruição (Loureiro, 2008). A hermenêutica é um ramo da filosofia que debate a compreensão humana e a interpretação de discursos (escritos, falados e vividos). Relacionada à educação

ambiental, a hermenêutica procura uma postura interpretativa em relação ao mundo e ao outro (Souza, 2007), de forma que haja uma constante abertura ao diálogo, trata-se de uma postura centrada na compreensão e no consenso. Denominei teorias pedagógicas aquelas ligadas ao campo da educação, definidas por autores que estudaram a educação como Paulo Freire e Saviani. A teoria da complexidade do pensador francês Edgar Morin vem sendo utilizada por alguns pesquisadores como base epistemológica da educação ambiental (Luizari e Santana, 2007). Nessa teoria, Morin se refere à busca de um pensamento complexo, que supere o pensamento fragmentário, característico do pensamento cartesiano moderno. Morin cria um método que ajude na busca do pensamento complexo, no rompimento dos limites do que denomina paradigma de simplificação, que separa o sujeito e o objeto, cada qual na esfera própria: a filosofia e a pesquisa reflexiva, de um lado, a ciência e a pesquisa objetiva, de outro (Morin, 2001). Em diálogo com a educação ambiental, a teoria da complexidade designa articular o processo educativo, a sociedade e o ambiente num conhecimento e ação complexos (Luizari e Santana, 2007). A fenomenologia nasce como um movimento filosófico no início do século XX com o pensador Edmund Husserl. Posteriormente esse movimento é reinterpretado como um método de pesquisa que investiga fenômenos subjetivos na crença de que verdades essenciais acerca da realidade são baseadas na experiência vivida. É importante a experiência tal como se apresenta, e não o que possamos pensar, ler ou dizer acerca dela. O que interessa é a experiência vivida no mundo do dia-a-dia da pessoa (Moreira, 2004). Mais uma vez, enfatizo que essas categorias muitas vezes se misturavam, já que toda categorização envolve uma simplificação dos dados. Por exemplo, há trabalhos que mencionavam a educação ambiental crítica e também utilizavam Paulo Freire como referência, de forma que quantifiquei a referência principal ou quando ambos pareciam ter a mesma importância, quantifiquei os dois como referência para um mesmo trabalho (resumo).

Finalmente, criei categorias referentes ao setor social responsável pela pesquisa ou projeto desenvolvido: instituição pública, instituição particular, parceria público-privada, organização não governamental (ONG), movimentos sociais, Redes e outros. Há ainda a categoria não explicitado, quando não é claro qual instituição está realizando o projeto. Por espaço público entendo o lugar construído pelo embate democrático e pela afirmação de direitos universais, e por espaço privado aquele ligado à sociedade civil absorvida pela esfera do mercado (interesse de

poucos) (Dupas, 2003). Na sociedade atual é muito difícil reconhecer esses espaços, uma vez que as esferas pública e privada se misturam cada vez mais, e há uma ampla confusão conceitual do significado de público, de forma que a esfera privada está sendo cada vez mais valorizada em detrimento da esfera coletiva. Setores governamentais que deveriam ser públicos atendem a interesses de mercado e se tornam privados (Sader e Leher, 2006). Como reconhecer então o que é público? Na categoria de instituição pública coloquei os trabalhos e pesquisas realizadas por instituições do governo, mas consciente de que categorizei o que é governamental, mas não necessariamente público. Em instituição privada categorizei instituições particulares. Como parceria público-privada foram colocados projetos realizados por articulações e contratos entre o governo e instituições privadas. Nas organizações não governamentais foram encaixadas instituições da sociedade civil que realizam trabalhos sem fins lucrativos, todos os grupos que são denominados como ONGs, mesmo que estejam de alguma forma atendendo a interesses privados. Nos movimentos sociais foram categorizados grupos organizados da sociedade civil em torno de um mesmo objetivo (não denominados ONGs), tais como sindicatos, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Movimentos Feministas, entre outros. Em Redes foram agrupadas as articulações que formam as Redes de Educação Ambiental como forma de organização social.

Após a categorização e quantificação dos resumos e das fichas de inscrição analisei os dados encontrados considerando o contexto do *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental* e a história da Educação Ambiental no Brasil, para isso complementei os dados com os estudos dos anais e relatórios do encontro. O desenho a seguir esquematiza a estrutura metodológica da investigação:



**O V FÓRUM BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO
AMBIENTAL: EDUCADORES AMBIENTAIS
PARTICIPANTES E TRABALHOS APRESENTADOS**

Eu vejo que Goiânia ficou muito mais o espelho da multiplicidade, da complexidade da educação ambiental, ficou mais presente, então você tinha lá leituras múltiplas de educação ambiental.

(Tamaio *apud* Souza, 2007)

4.1 O significado do *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*

No presente capítulo exponho os resultados encontrados após análise documental de materiais do *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*. Início discutindo com mais profundidade o que foi esse encontro, como foi organizado, montado e estruturado, além de tentar mostrar o significado histórico para o campo da educação ambiental brasileira. Para isso, me baseio no texto de Souza (2007), já explorado no primeiro capítulo, nos anais do encontro, em relatórios finais produzidos pela organização do evento e no texto desenvolvido pela comissão organizadora do próximo fórum (*VI Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*). A descrição e análise do encontro me parecem fundamental para contextualização do panorama da educação ambiental que desenvolvi nessa dissertação. Entendendo que todo conhecimento produzido está ligado a uma conjuntura histórica, social e política, sua contextualização é sempre importante para que as reflexões e ações sobre ele façam mais sentido.

O *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental* aconteceu de 3 a 6 de novembro de 2004 na cidade de Goiânia, no centro-oeste brasileiro. Esse encontro ocorreu após um longo intervalo, já que o *IV Fórum Brasileiro de Educação Ambiental* aconteceu em 1997. Ao longo desses anos, em diversos momentos a organização em torno do *V Fórum* começava a se fortalecer, mas acabava se desmanchando pela falta de financiamento e pela própria dificuldade em reunir as pessoas. Em 2000 alguns membros da REBEA, que era a responsável pela organização do encontro, chegaram a se reunir em Maceió para estudar a viabilidade da realização do encontro nessa cidade. Em 2001 o grupo da REBEA de Minas Gerais começou a estruturação do evento, que acabou não acontecendo devido às eleições presidenciais em 2002.

Paralelamente a esse processo, a REBEA vivenciou um momento de expansão, na qual foram estabelecidos novas parcerias e novos projetos. Em 2000, por exemplo, houve um momento marcante com a reunião no Rio de Janeiro de debate sobre a educação ambiental e a cultura de Redes. A re-articulação da REBEA foi também favorecida pela formação do grupo de mensagens eletrônicas em 2001, que permitiu maior troca de informações entre os membros. Com esse fortalecimento da Rede e com a definição do apoio do Órgão Gestor da Política Nacional ao evento, em 27 de outubro de 2003, em reunião da facilitação da REBEA

realizada em São Paulo, decidiu-se que o *V Fórum* deveria ocorrer ainda em 2004. Nesse intervalo, a espera, a ampliação da REBEA e a expectativa de organização do *V Fórum* foram articulando um grande movimento em torno do encontro, envolvendo todo o campo da educação ambiental. Assim, no momento que esse finalmente aconteceu, a mobilização já era enorme.

Além disso, os anos entre 1997 e 2004 foram de muito crescimento para a educação ambiental brasileira. Nesse intervalo, a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9795 de 1999) e o seu Órgão Gestor foram instituídos (Decreto 4281 de 2002), fortalecendo políticas públicas em educação ambiental em nosso país. Mudanças governamentais importantes aconteceram com o início da gestão do governo federal petista a partir de 2003 em relação à educação ambiental. Apesar de todas as críticas a esse governo, não podemos negar que para a educação ambiental foi um momento de conquista no sentido de criação de políticas e ocupação de cargos importantes por pessoas historicamente ligadas ao campo. Passaram a ocupar cargos relevantes no MMA e no MEC pessoas que tinham sido membros da REBEA e que ajudaram a articular ações no Governo em prol do *V Fórum*. Todo esse contexto criou condições favoráveis para o acontecimento do *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*.

Para estruturação do evento foram formadas as seguintes comissões: comissão articuladora, comissão de captação e gerenciamento de recursos, comissão de infra-estrutura, comissão temática, comissão de divulgação, comissão de cultura, e comissão de registro, sistematização e desdobramentos. Em cada uma dessas comissões havia representantes da REBEA, do governo federal (através do órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental ou do MMA) e de secretarias de educação e meio ambiente do estado de Goiás e do município de Goiânia. Em várias comissões havia a participação de representantes de universidades, de organizações não governamentais nacionais e internacionais, e de outras Redes, além de representantes de instituições privadas, como o SENAC e a Federação de Indústrias do Estado de Goiás (FIEG). Vê-se pela diversidade de setores, que na própria organização existiam diferentes concepções de educação ambiental, tornando esse um espaço importante de diálogo e de conflitos.

Os recursos para a realização do evento foram obtidos de diferentes fontes (REBEA, 2005). O patrocinador principal foi a Petrobrás, seguida pelo Ministério da Educação (MEC) e Ministério do Meio Ambiente (MMA). A Caixa Econômica Federal

de Goiás (CEF – GO) teve uma contribuição um pouco menor, assim como o Banco da Amazônia (BASA), a Companhia Vale do Rio Doce e a empresa Sama Amianto. Com menores taxas de patrocínio, deram apoio à organização do encontro a Companhia Siderúrgica de Tubarão (CST), o SENAC Nacional e a Federação das Indústrias do Estado do Espírito Santo (Figura I).

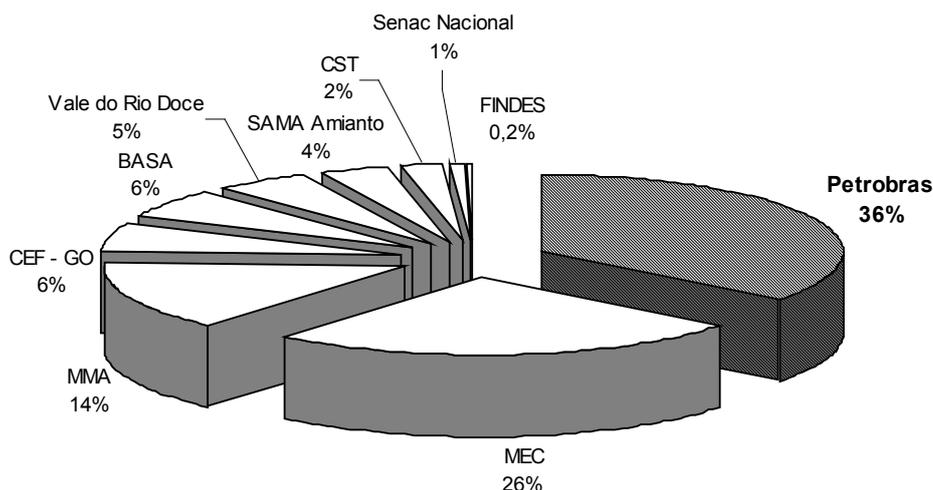


FIGURA I – Distribuição das contribuições de patrocinadores e apoiadores do V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental

Houve o predomínio do apoio governamental (totalizando a Petrobrás, MEC, MMA, e CEF - GO contribuíram com 82%), reforçando que o evento só foi possível a partir do momento que contou com o envolvimento do governo federal, principalmente através do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. Apesar da pequena contribuição, destaco a contrariedade de um encontro de educação ambiental patrocinado por empresas que vêm reconhecidamente contribuindo com impactos ambientais no Brasil, como a Companhia Vale do Rio Doce, a Companhia Siderúrgica de Tubarão, a empresa Sama Amianto e a Petrobrás. A incorporação e a apropriação do discurso ambientalista é demonstrada e avigorada nessas contradições. Além disso, cabe questionarmos até que ponto atitudes como patrocínio de encontros de educação ambiental podem compensar impactos ambientais e sociais.

Com as comissões formadas, recursos e apoio garantidos, o *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental* começou a ser estruturado, primeiramente com a mobilização crescente de participantes. Para isso, além da divulgação oral e pela própria REBEA, foram produzidos boletins eletrônicos de divulgação do evento. Os

mesmos foram produzidos pela Assessoria de Imprensa contratada para o encontro, e possuíam notícias gerais sobre o *V Fórum* e chamadas para o público participar das atividades. Eles foram distribuídos à potenciais participantes do evento (incluindo escolas, universidades, ONGs, etc.) e à mídia especializada em educação e meio ambiente.

Essa divulgação acrescida ao contexto histórico que o campo da educação ambiental estava vivendo no Brasil atraiu um grande número de participantes, cerca de 4000 pessoas. Isso foi possível também pela escolha do local do encontro, já que Goiânia é uma cidade de localização central no Brasil.

O encontro foi organizado com os seguintes objetivos (REBEA, 2004, pg. 9):

Contribuir para uma avaliação e fortalecimento da Política Nacional de Educação Ambiental: ProNEA, Sistema de Informação em Educação Ambiental – Sibeia e outros. Proporcionar aos educadores ambientais do Brasil, espaços de convivência para diálogos e trocas e oferecer espaços para apresentação de pesquisas, vivências e experiências em Educação Ambiental, além de convidar novos sujeitos sociais à participação na Educação Ambiental. Reforçar o papel das Redes de educação ambiental na construção de sociedades sustentáveis, com responsabilidade da inclusão social e da proteção ambiental. Revelar e documentar o estado da arte da educação ambiental no Brasil. E difundir a cultura de Redes.

Analisando esses objetivos, podemos perceber que o *V Fórum* foi importante não só pelo encontro de pessoas, mas também por ter ajudado na reflexão e avaliação em busca da consolidação das políticas públicas em educação ambiental.

O evento foi estruturado em torno de três eixos, a Política Nacional de Educação Ambiental, a Formação do Educador Ambiental e as Redes Sociais de Educação Ambiental, contando com uma programação bastante extensa e variada. A programação oficial reuniu conferências, mesas-redondas, minicursos, oficinas, apresentações de trabalhos na forma de pôsteres, Grupos de Trabalho, espaço para diálogo com as Redes de Educação Ambiental, testemunhos de pessoas com trajetória marcante nas questões socioambientais, encontro com autores de publicações na área, Encontros Paralelos, exposições, teatro, música, espaço para artesãos, estandes, Trilha da Vida e Feira de Trocas. De acordo com os organizadores, além dessa programação oficial, o evento foi enriquecido com um grande número de manifestações espontâneas, que envolviam e mobilizavam o público que circulava pelo encontro. Pela programação oficial percebemos a hibridização entre uma estrutura de encontros e congressos acadêmicos

(caracterizada por atividades como mesas-redondas, conferências, apresentação de trabalhos, entre outros) e uma nova estrutura que buscava romper esse tipo de modelo (como a feira de trocas, testemunhos, teatro, exposição, entre outros).

Uma das atividades que me chamou atenção foi a Solenidade de abertura. Nessa solenidade podemos perceber o reconhecimento e a valorização do encontro pelas diversas autoridades dos governos federal, estadual e municipal presentes. Compondo a mesa estavam a Ministra do Meio Ambiente (Marina Silva), o Secretário Executivo do Ministério da Educação (Fernando Haddad³⁹), o Governador do Estado de Goiás (Marco Ferreira Perillo Jr.), o Secretário Estadual de Meio Ambiente e Recursos Hídricos de Goiás (Paulo Souza Neto), a Secretária Estadual de Educação de Goiás (Eliana Maria França Carneiro), o Prefeito de Goiânia (Pedro Wilson Guimarães), e os Secretários Municipais de Meio Ambiente (Walter Cardoso Sobrinho) e de Educação (Walderez Nunes Loureiro). Estavam ainda na solenidade a Coordenadora Geral de Educação Ambiental do MEC (COEA/MEC, Rachel Trajber), o Diretor de Educação Ambiental do MMA (Marcos Sorrentino) e a Secretária Executiva da REBEA (Patrícia Mousinho).

Outra atividade relevante foi a “Conversando com as Redes” que se constituiu num espaço físico onde as Redes de educação ambiental, notadamente aquelas no âmbito da REBEA, apresentaram suas atividades, projetos e produtos, bem como fortaleceram os elos de ligação. Essa atividade reuniu 23 Redes de educação ambiental, reforçando a organização em Redes como a forma predominante em que o campo se estruturou no V Fórum.

Merecem também destaque alguns encontros paralelos importantes que ocorreram antes da abertura oficial do *V Fórum*, como a Reunião do Órgão Gestor, do Comitê Assessor da Política Nacional de Educação Ambiental e da Câmara Técnica de Educação Ambiental do Conselho Nacional do Meio Ambiente; a Reunião da Comissão Intersetorial de Educação Ambiental do MMA; e o Encontro das Comissões Interinstitucionais Estaduais de Educação Ambiental. Além destes, realizou-se o Encontro da REJUMA – Rede da Juventude pela Sustentabilidade. Essas reuniões foram momentos muito relevantes para a articulação do campo.

As demais atividades da programação que aconteceram no *V Fórum* também tiveram sua importância, mas entendo que está além do escopo dessa dissertação

³⁹ Fernando Haddad na época do *V Fórum* (2004) era Secretário Executivo do Ministério da Educação, se tornando Ministro da Educação em julho de 2005.

descrever cada uma delas minuciosamente, para mais detalhes, cabe consultar a Revista Brasileira de Educação Ambiental/ Rede Brasileira de Educação Ambiental – edição especial - *Anais do V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*, número 1, nov. 2004 que detalha todas as atividades da programação do encontro.

Todas essas atividades aconteceram no Centro de Convenções de Goiânia. Esse Centro apresenta um amplo espaço, permitindo a reunião de todas as atividades em um só espaço e assim, uma maior troca entre os participantes. O Centro de Convenções possui dois andares com 43 salas (com capacidade total para 1930 lugares), um grande teatro (2007 lugares), uma área de imprensa, uma área para exposição permanente dos pôsteres (que continham os trabalhos cujos resumos eu analisei), um grande auditório, restaurantes, espaço para encontro das Redes, espaços para secretaria executiva, exposição, feira de troca, entre outros. A descrição desse espaço mostra a grandiosidade do evento.

Durante 4 dias, cerca de 4000 pessoas se reuniram nesse espaço e debateram a educação ambiental no Brasil, emergindo consensos e conflitos que foram importantes para pensarmos sobre o campo e suas políticas. Entre os resultados destaco a discussão em torno do ProNEA, contribuições para esse programa, a ampliação da articulação entre as pessoas que compõem o campo (o que é demonstrado, por exemplo, pelo aumento do número de Redes e de membros da REBEA após o encontro), a possibilidade de apresentação de trabalhos e troca entre esses, e, principalmente, a explicitação de diversas características da educação ambiental no Brasil. Visando contribuir na sistematização e entendimento de algumas das características que emergiram no *V Fórum* fiz essa investigação.

Acredito que o *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental* tenha sido um momento de crescimento do campo, um momento de aprendizagem e troca, um momento de entendermos – em grande parte - como é a educação ambiental brasileira, um momento de consensos, um momento de conflitos. Conflitos que nos permitirão superar algumas das contradições do campo, na busca de uma educação ambiental realmente emancipatória.

Ao final do encontro, em reunião aberta realizada no encerramento do encontro, foi decidido que o *VI Fórum Brasileiro de Educação Ambiental* seria sediado na cidade do Rio de Janeiro, em 2007, momento em que completamos 15 anos da *Rio-92* e do *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis*

e *Responsabilidade Global*. Novamente por dificuldades na articulação, esse encontro deve acontecer somente em 2009.

4.2 Os educadores ambientais do V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental

Diversos pesquisadores vêm debatendo a formação de educadores ambientais no Brasil em diferentes níveis de ensino (por exemplo, Tozoni-Reis 2002, 2004; Ferraro Júnior, 2004; Guimarães, 2004; Pelicioni, 2004; e Silva, 2008).

Em seus trabalhos, Tozoni-Reis (2002, 2004) discute a formação superior em relação a pressupostos da educação ambiental, debatendo sobre os referenciais teóricos presentes nos cursos de graduação e concepções das licenciaturas sobre meio ambiente e a relação homem-natureza. Ferraro-Júnior (2004) também discute a questão da formação de educadores ambientais nas universidades, centrando-se nos desafios impostos a essa formação. Já Guimarães (2004) coloca em seu livro algumas práticas relacionadas à formação em educação ambiental no ensino básico. Silva (2008) em sua dissertação investigou os cursos de pós-graduação *lato-sensu* em educação ambiental do Estado do Rio de Janeiro, a estrutura, organização e direcionamentos ideológicos de tais cursos. Pelicioni (2004) escreveu sobre as representações sociais de educação ambiental, as origens e possíveis soluções para a problemática socioambiental da atualidade e os tipos de práticas sociais que diferentes educadores ambientais do Estado de São Paulo desenvolviam como educação ambiental.

Dentro de seus contextos de discussão, todos esses autores colocam a importância da formação inicial e continuada de educadores ambientais. Em documentos governamentais oficiais fala-se inclusive em formação contínua e permanente do educador ambiental. Baseado nisso, cabe perguntar que educador desejamos formar enquanto sociedade e mais, quem é o educador que já vem atuando em educação ambiental no nosso país? O que entendemos por um educador ambiental? No Programa Nacional de Educadoras(es) Ambientais (ProFEA), documento publicado pelo Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental em 2006 que busca explicitar a política nacional de formação de educadores ambientais, logo no prefácio lê-se que o educador ambiental é “um ser humano solidário, emancipado, crítico e feliz”. (ProFEA, p. 5) Como bem colocado por Silva (2008), como utilizar uma definição tão subjetiva quanto a

felicidade para definir um projeto de formação? Com esse programa espera-se formar 180 milhões de educadores, ou seja, espera-se que toda sociedade seja educadora ambiental. A metodologia para alcançar tal estimativa inclui a formação de coletivos educadores. De que forma esses coletivos vem funcionando e de que forma educadores ambientais estão sendo formados é um tema de pesquisa que precisa ser enfrentado para avaliarmos e repensarmos políticas públicas em educação ambiental.

A pesquisa aqui descrita não explora os coletivos e sim o *V Fórum*, mas pode ajudar a perceber como são as pessoas que se interessam, pesquisam e/ou trabalham com educação ambiental no Brasil, bem como as questões que estão sendo desenvolvidas, problematizadas e trabalhadas por estes agentes. Não pretendo com isso definir um perfil do educar ambiental brasileiro a fim de classificá-lo em padrões específicos, e sim problematizar a educação ambiental em sua multiplicidade de teorias e metodologias. Ao fazer um diagnóstico dos sujeitos que vem realizando projetos de pesquisa e ação nessa área, espero contribuir com investigações sobre que educadores estamos querendo formar e assim, espero cooperar com as reflexões sobre políticas públicas de formação em educação ambiental. Diagnósticos desse tipo foram desenvolvidos para o SIBEA pela Rede Paulista de Educação Ambiental, pela Rede Paranaense de Educação Ambiental e pela REBEA, mas nenhum desses diagnósticos foi elaborado a partir do *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*. Para entendermos melhor esse encontro, precisamos também pensar sobre seus participantes.

A descrição do gênero, estrutura etária e atividades vivenciadas no encontro foram retiradas das fichas de inscrição, conforme descrito no capítulo 2.

4.2.1 Gênero

A maioria dos autores de trabalhos do *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental* eram mulheres, com uma grande diferença na distribuição, como podemos observar na Tabela 1 e na Figura II.

Tabela 1 - Participação por gênero dos autores de trabalhos apresentados no *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*

Gênero	Quantidade
Mulheres	382
Homens	124
Total	506

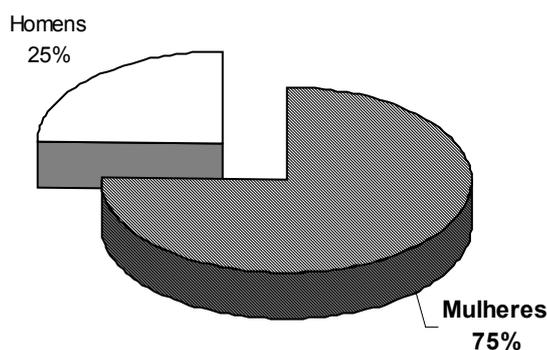


FIGURA II – Distribuição por gênero dos autores de trabalhos apresentados no *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*

A educação ambiental constitui sua práxis a partir do diálogo com o campo da educação. É a partir das teorias educativas que se constrói a prática pedagógica em educação ambiental. Assim, acredito que para entender o campo da educação ambiental precisamos muitas vezes pensar sobre educação.

Muitos pesquisadores vêm estudando a questão do predomínio feminino no magistério e o papel da mulher na história da educação (por exemplo, Rosemberg, 1990 e Almeida, 1998), principalmente após a década de 1970 quando a categoria

gênero passa a fazer parte de diversas análises históricas⁴⁰.

Schaffrath (2000), discutindo a profissionalização do magistério feminino coloca que os debates em torno da universalização da instrução primária e a educação feminina no mundo ganharam corpo com os ideais revolucionários franceses. No Brasil, em 1827 eram criadas as primeiras escolas primárias para o sexo feminino em todo o Império. Como naquela época, no Brasil e também na Europa, as aulas eram dadas em turmas separadas por sexo, foi preciso que se admitissem mulheres para lecionar nas turmas femininas; assim foram criadas as primeiras vagas para o magistério feminino, era o início da feminização da educação em nosso país.

Santos e Luporini (2003) desenvolveram uma interessante discussão sobre a ocupação feminina do magistério ao longo da história, analisando aspectos sociais, culturais e políticos que influenciaram essa feminização. Sobre o aspecto cultural, as autoras colocam que a feminização do magistério se revelava como vocação ou destino. A intelectualidade não era entendida como um requisito para a função de educadora e sim a questão da tradição, em que a mulher é vista como portadora biológica dos dogmas sociais e culturais. Acerca desse aspecto, Brunschini e Amado (1988 *apud* Santos e Luporini, 2003, p. 15) colocam:

Durante muito tempo (ao longo do século XIX) a profissão de professora foi praticamente a única em que as mulheres puderam ter o direito de exercer um trabalho digno e conseguir uma inserção no espaço público, dado que os demais campos profissionais eram acessíveis somente ao segmento masculino, e a aceitação do magistério, aureolada pelos atributos de missão, vocação e continuidade daquilo que era realizada no lar, fez que a profissão rapidamente se feminizasse.

Sobre o aspecto social, a feminização ocorre em decorrência da nova sociedade industrial que emergia no século XVIII, da qual fazia parte o trabalho extra-domiciliar. A mulher precisava se adaptar a esse novo cenário social e um dos caminhos foi o trabalho como professora. Em relação ao aspecto político, o magistério foi o espaço conquistado pela mulher para atuação política, de inserção

⁴⁰ A categoria gênero passa a fazer parte das análises históricas devido à congruência da expansão dos limites de estudos históricos a partir do século XX, que passam a incluir os grupos marginalizados em suas análises (inclusive as mulheres), com as reivindicações feministas para a melhoria das condições profissionais e a conquista de igualdade de direitos (Scott, 1990 *apud* Simões, 2006).

nos espaços sociais dominados pelos homens, representando a “luta feminina no espaço social e educacional” (Santos e Luporini, 2003, p. 23).

Debatendo sobre a questão de gênero, nesse artigo, Santos e Luporini enfatizam que as relações de gênero estão imbricadas com as relações de poder que revelam os conflitos e as contradições que marcam a sociedade. Concordando com as mesmas, considere importante levantar a distribuição em relação ao gênero na educação ambiental, tentando compreender como a função de educadora historicamente construída influencia um campo novo como o da educação ambiental.

4.2.2 Faixa etária

Em relação à faixa etária dos autores que apresentaram trabalhos no V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, notei que houve uma participação acentuada de jovens entre 21 e 30 anos (Tabela 2 e Figura III).

Tabela 2 - Representação das faixas etárias dos autores de trabalhos apresentados no V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental

Faixa Etária	Quantidade ⁴¹
Entre 21 e 30 anos	160
Entre 31 e 40 anos	116
Entre 41 e 50 anos	121
Acima de 50 anos	47
Total	444

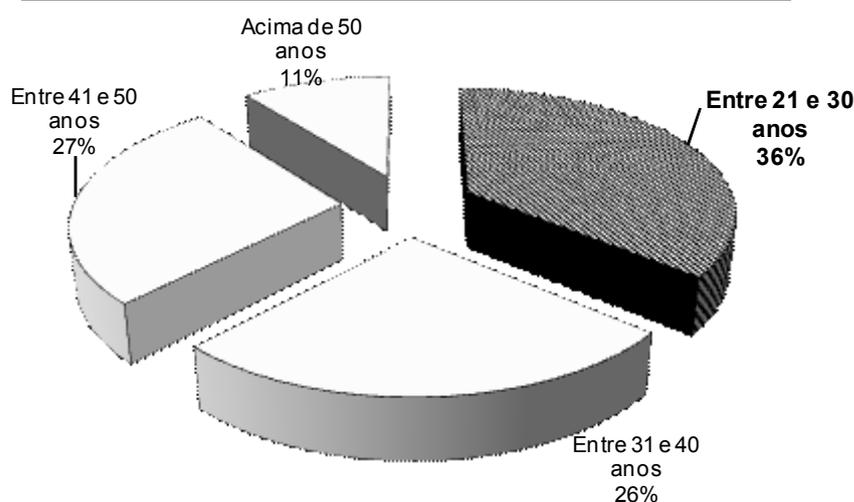


FIGURA III – Distribuição etária dos autores de trabalhos apresentados no V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental

⁴¹ Alguns participantes não colocaram a data de nascimento na ficha de inscrição do encontro (12,3%), sendo assim tivemos um total de 444 datas de nascimento.

A educação ambiental é um campo recente de estudo e ação. Como um campo em crescimento e legitimado pela sociedade, possibilidades de atuação relacionadas à educação ambiental vêm sendo ampliadas. A apropriação do discurso ambientalista pela ideologia dominante (Layargues, 2002) faz com que diferentes setores sociais abram espaços para sujeitos ligados à educação ambiental, gerando possibilidades profissionais para a juventude. Isso pode ser positivo se observarmos que de alguma forma a questão ambiental tem atingido a sociedade de forma abrangente, mas é também um fator preocupante se nos atermos a forma como esse discurso vem chegando às pessoas, sem questionar o sistema político-econômico estruturante da sociedade contemporânea.

Acrescento que a juventude atual vive um momento histórico no qual a tensão local/ global se manifesta de maneira contundente. A globalização trouxe uma grande integração entre os países e, ao mesmo tempo, profundos sentimentos de desconexão entre as pessoas. As mutações no mercado de trabalho, agravadas pela crise econômica atual atingem de maneira particular os jovens contemporâneos. Com a desestruturação e precarização das relações de trabalho, os jovens encontram enorme dificuldade de inserção no mundo do trabalho. Assim, o crescimento do mercado profissional ligado a educação ambiental atrai um grande número de recém formados ou em início de formação.

Para entender o predomínio de jovens no encontro, é também importante considerar que durante os sete anos que separaram o *IV* e o *V Fórum* houve um fortalecimento das Redes de educação ambiental de todo o país, assim como um grande crescimento dos Coletivos Jovens, o que acredito que tenha afetado a distribuição etária verificada. Coletivos Jovens são grupos de jovens⁴² estruturados pelo *Programa Juventude e Meio Ambiente* coordenado pelo Órgão Gestor para articulação entre juventude e educação ambiental, desenvolvendo projetos em formação, articulação e gestão, e comunicação com e para a juventude. Nesse programa, os Coletivos Jovens são definidos como grupos informais que reúnem

⁴² Há diversas percepções sobre o termo “juventude” no país e no mundo. Nos últimos anos tem-se buscado identificar em projetos e ações de juventude a faixa etária que engloba este segmento. O órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental utiliza como referência a faixa etária de 15 a 29 anos que é uma ampliação do Governo Brasileiro à proposta da Organização das Nações Unidas (ONU). Entendendo que essa faixa engloba jovens com características distintas, tem-se enfatizado no Brasil a utilização do termo no plural – juventudes – como forma de assumir que o termo é plural, que há inúmeros movimentos de juventude, com temas de interesse, estratégias de atuação, formas de organização diferentes entre si (Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, 2005).

jovens representantes ou não de organizações e movimentos de juventude que têm como objetivo envolver-se com a questão ambiental e desenvolver atividades relacionadas à melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida (Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, 2005). A idéia da criação desses grupos surgiu a partir da *I Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente*, organizada em 2003 por esse Órgão Gestor. Originados com a denominação de Conselhos da Juventude, os Coletivos Jovens foram desenvolvidos com a intenção de garantir a participação da juventude na construção da referida conferência e em discussões sobre políticas públicas na área ambiental (Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, 2005). Também em 2003, juntamente com a criação desses conselhos (que mais tarde foram renomeados como Coletivos Jovens) foi originada a Rede da Juventude pela Sustentabilidade e Meio Ambiente (REJUMA). Em 2004 aconteceu em Brasília a *Conferência Nacional de Juventude*. Todas essas ações ampliaram a participação de jovens na educação ambiental e a presença dos mesmos no *V Fórum*. É interessante colocar que da mesma forma que a articulação proveniente de ações anteriores aumentaram a participação de jovens no encontro, essa própria participação possibilitou um aumento da articulação da juventude em torno da educação ambiental, em uma relação de retroalimentação.

Ao investigar o desejo dos jovens em formar coletivos sobre a questão ambiental, Deboni (2006) percebeu alguns pontos que aumentam o interesse da juventude pela questão ambiental. O primeiro deles diz respeito à educação formal, pois as questões ambientais fazem parte hoje da vida escolar dos jovens desde o ensino infantil até o superior. Outro aspecto diz respeito à educação não-formal, que se relaciona à existência de um enorme número de Redes, movimentos, organizações, e outros coletivos disponíveis à participação jovem. O autor discute ainda as freqüentes aparições do tema ambiental na mídia, tanto a comunitária quanto a comercial, que exerce considerável influência sobre os jovens. Além disso, as próprias políticas públicas vêm mobilizando os jovens sobre essa questão e o mercado de trabalho, como discutido. Acrescentaria a esses fatores a possibilidade de engajamento social e político, e nesse sentido é importante levantar algumas considerações colocadas por Carvalho (2004).

Essa autora escreveu um interessante artigo discutindo a questão da ação política ambiental e a juventude, trazendo contribuições para pensarmos as

diferentes formas que essa ação política vem tomando. No desenvolvimento de sua discussão Carvalho defende que (2004, p. 1):

O campo ambiental é portador dos dilemas contemporâneos que afetam a esfera política, particularmente no que diz respeito às escolhas e ações presentes que vão incidir sobre o futuro, enquanto projeto de vida comum. A política aqui é tomada como esfera pública, espaço por excelência da ação humana enquanto convivência com os outros humanos e partilha nas decisões sobre os destinos dos bens comuns. Neste sentido, os bens ambientais vêm se instituindo na esfera pública com o *status* de Bem comum de grande relevância para a sociedade. Como tal, a questão ambiental tem alcançado um lugar destacado nos embates sobre a construção social do futuro da comunidade humana, vinculando as atuais e as novas gerações numa esfera de negociação de projetos de sociedade e modos de engajamento político.

Isabel Carvalho entende que a preocupação ecológica como forma de sociabilidade política pode representar uma renovação do laço de engajamento político, no sentido de inserção dos jovens na política; ou, ao contrário, em tempos de crise da esfera pública, privatização dos bens ambientais e dos anseios de participação, o engajamento ecológico pode sinalizar, para os jovens, uma espécie de afastamento da política, no exercício do que chama de uma *política da saída da política*, gerada pela tensão da subjetivação das questões políticas e ambientais. Nas palavras da própria autora (Carvalho 2004, p.2):

A questão ambiental, opera, assim, como uma ampliação da esfera política ao expandir as fronteiras da *Polis* para nela incluir os bens ambientais - entendidos nas suas acepções de recursos naturais, de natureza como um todo, ou ainda de condições ambientais desejáveis. (...) Por outro lado, dentro dos processos de crise da política, a preocupação ambiental pode ser retraduzida em termos de uma apaziguada consciência individualista ancorada em comportamentos ambientalmente corretos. Enquanto isso, as bases da vida humana no planeta se transformam rapidamente em *commodities* no fluxo do livre comércio, reiterando a distribuição desigual e excludente dos bens sociais, como denunciam os movimentos por justiça ambiental.

Considero essa discussão relevante para pensarmos em avaliações de políticas públicas de educação ambiental para juventude e na ampliação do diálogo para levantamento das concepções dos jovens brasileiros acerca da questão política e ambiental. Voltando ao *V Fórum*, acredito que a participação predominante de autores jovens pode explicar grande parte do que percebi em relação aos projetos apresentados.

4.2.3 Atividades realizadas

Finalizando o perfil dos autores dos trabalhos apresentados que construí a partir das informações disponíveis na ficha de inscrição do encontro, levantei as atividades escolhidas para participação ao longo do evento.

A programação do *V Fórum* foi organizada em torno de diversas atividades, conforme relatado, incluindo minicursos, oficinas e grupos de trabalho. Na inscrição os participantes deveriam optar por um minicurso, uma oficina e um grupo de trabalho proposto pelo encontro. A análise das escolhas dos autores de trabalhos nos ajuda a perceber o interesse e a formação que os educadores ambientais estão buscando.

Os minicursos aconteceram nos dias 04, 05 e 06 de novembro de 2004. Em cada dia foram propostos minicursos diferentes, totalizando 48 minicursos⁴³, alguns com três horas e outros com quatro horas de duração. A proposta desses minicursos era oferecer um espaço de discussão e formação em algum tema ligado à educação ambiental, havendo um condutor dessa discussão envolvido com tal tema. Os minicursos preferenciais escolhidos pelos apresentadores de trabalhos foram, respectivamente:

- A imagem fotográfica como instrumento de sensibilização ambiental.
- Métodos de gerenciamento de visitação em áreas naturais.
- O papel da bioética na educação ambiental.

O minicurso “a imagem fotográfica como instrumento de sensibilização ambiental” apresentou uma metodologia através da qual a fotografia podia ser utilizada como instrumento didático pedagógico nas práticas de educação ambiental, acrescentando alguns estudos de caso sobre as representações sociais de comunidades do pantanal mato grossense. Já o minicurso “métodos de gerenciamento de visitação em áreas naturais” visava apresentar as principais características e aplicações dos métodos de visitação a áreas protegidas mais utilizadas na América do Norte, Europa e Austrália. Em “o papel da bioética na educação ambiental” foram debatidos os pressupostos básicos da epistemologia da

⁴³ A lista com todos os minicursos propostos encontra-se em anexo e pode também ser vista na Revista Brasileira de Educação Ambiental/ Rede Brasileira de Educação Ambiental – edição especial - Anais do *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*, número 1, nov. 2004.

bioética aplicáveis à educação ambiental, contextualizados em conflitos sócio-ambientais.

Apesar da maior parte dos minicursos envolver reflexões teóricas, os preferidos pelos educadores (dois primeiros) foram justamente aqueles que se referiam a metodologias em educação ambiental, provavelmente demonstrando que há uma demanda por formação em práticas e em discussões metodológicas acerca da educação ambiental.

As oficinas também aconteceram nos dias 04, 05 e 06 de novembro de 2004, paralelamente aos minicursos. A proposta das oficinas diferia dos minicursos por se relacionarem, em sua maioria, a apresentação de metodologias de ação em educação ambiental. A ênfase dos minicursos estava na conceituação e discussão de temáticas relacionadas a educação ambiental (na sua maioria), enquanto nas oficinas a ênfase estava na prática. Foi proposto no encontro um total de 28 oficinas⁴⁴.

As oficinas escolhidas pelos autores de trabalhos em ordem de preferência foram:

- Danças circulares, vivenciando a educação ambiental.
- Educação ambiental lúdica
- EALA- método de ensino ludo- artístico de educação ambiental

A oficina “danças circulares, vivenciando a educação ambiental” se propôs a apresentar técnicas de danças circulares, originadas das danças tradicionais de vários povos (cirandas, indígenas, gregas, russas, tibetanas, indianas, africanas e outras), mostrando-as como um possível caminho para a prática da educação ambiental. Em “educação ambiental lúdica” os participantes foram apresentados aos temas: teorias do lúdico, lúdico aplicado à educação ambiental, vivências e práticas ludo-educativas em educação ambiental, elaboração de dinâmicas em educação ambiental, utilizando para isso jogos e brincadeiras. Na oficina “EALA- método de ensino ludo- artístico de educação ambiental” os integrantes aprenderam sobre o método EALA, uma ferramenta elaborada para o ensino não formal da ética e

⁴⁴ A lista com todas as oficinas oferecidas encontra-se em anexo e pode também ser vista na Revista Brasileira de Educação Ambiental/ Rede brasileira de Educação Ambiental – edição especial - Anais do V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, número 1, nov. 2004.

educação ambiental baseada em atividades artísticas e lúdicas (técnica de arte-educação) desenvolvidas a partir de estudos qualitativos realizados em indústrias.

Houve uma notável procura por atividades lúdicas quando se tratando das oficinas. Certamente, o destaque feito a este aspecto pelos educadores serve para denunciar o reducionismo dos processos educativos que se definem apenas em torno de conteúdos e estabelecer ações integradoras (razão e afetividade) que atuem na formação humana. Enquanto práxis, a educação ambiental não precisa dissociar a sensibilidade que envolve e emociona o educador das questões cognitivas e da questão política que torna esta educação transformadora da realidade social existente, pois “andam de mãos dadas”, em um processo simbiótico que torna a transformação possível.

Os grupos de trabalhos tinham como objetivo debater temas ligados à educação ambiental, elaborando ao final propostas de ação ou trabalhos coletivos. Dessa forma, foram organizados como instância deliberativa da REBEA. Diferente dos minicursos e das oficinas nos dois dias aconteceram os mesmos grupos de trabalho, de forma que as discussões começaram no primeiro dia (04 de novembro de 2004) e continuaram no segundo dia (05 de novembro de 2004). Em cada dia os grupos tiveram quatro horas de duração. Foram oferecidos no encontro 13 grupos de trabalho⁴⁵. Dentre esses, os mais procurados foram:

- Formação de educadores e educadoras ambientais
- Programas universitários de educação ambiental
- ProNEA- Programa Nacional de Educação Ambiental

O grupo “formação de educadores e educadoras ambientais” foi organizado por pesquisadores em educação ambiental que participam de Redes estaduais e da facilitação nacional (REBEA) com a finalidade de formar um espaço dialógico de discussão virtual e presencial sobre a formação inicial e continuada em educação ambiental, encaminhando propostas de implementação de políticas públicas voltadas para a formação de educadores e gestores ambientais junto a agências formadoras. Para isso, foram propostos para discussão políticas públicas para a formação ambiental, estado da arte da formação inicial e continuada de educadores

⁴⁵ A lista com todos os grupos de trabalho oferecidos encontra-se em anexo e pode também ser vista na Revista Brasileira de Educação Ambiental/ Rede brasileira de Educação Ambiental – edição especial - Anais do V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, número 1, nov. 2004.

ambientais, transversalização da educação ambiental nos cursos de graduação e formação de professores, estratégias para formação presencial e a distância, e financiamento de pesquisas e desenvolvimento em educação e gestão ambiental. Em “programas universitários de educação ambiental” foi debatida a concepção e implementação de programas universitários de educação ambiental a partir da experiência da Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental (RUPEA), visando adesões a RUPEA e trocas de programas universitários de educação ambiental. Já no grupo de trabalho sobre o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) foram debatidas formas de aprimoramento do ProNEA através das propostas apresentadas na Consulta Pública realizada no próprio *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental* e os desdobramentos para incorporação dessas contribuições ao ProNEA nas políticas de educação ambiental.

Em relação aos grupos de trabalho, observei a procura preferencial por questões relacionadas a políticas públicas, o que parece bastante oportuno. A Política Nacional de Educação Ambiental vem sofrendo profundas transformações e iniciativas estão sendo tomadas no sentido de consolidá-la, sendo necessário que os educadores se atualizem para poderem ter uma efetiva participação nesse processo. Há uma preocupação clara também com a formação dos educadores ambientais.

4.3 As problemáticas trazidas nos trabalhos apresentados

Tendo apresentado algumas características dos sujeitos autores de pesquisas e/ou projetos em educação ambiental que participaram do *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*, descrevo caracteres dos trabalhos apresentados por esses agentes do campo. Para levantamento e análises dos caracteres utilizei os resumos desses trabalhos. Meu principal objetivo é discutir algumas problemáticas levantadas por esses educadores, conhecendo mais sobre a práxis em educação ambiental no Brasil.

4.3.1 Distribuição geográfica

Em relação à distribuição geográfica dos trabalhos apresentados, a maioria foi desenvolvida na região sudeste, especialmente no estado do Rio de Janeiro (80 trabalhos apresentados) e no estado de São Paulo (108 trabalhos apresentados), como pode ser observado na Tabela 3 e na Figura IV.

Tabela 3 – Distribuição por região brasileira dos trabalhos apresentados no *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*

Região	Quantidade
Norte	76
Nordeste	78
Centro-oeste	103
Sudeste	243
Sul	52
Total	552 ⁴⁶

⁴⁶ De aproximadamente 1000 trabalhos inscritos, foram selecionados 822, tendo sido efetivamente apresentados somente 552 dos mesmos. Assim, constam nos anais do encontro 822 títulos de trabalhos (REBEA, 2004), mas foram publicados eletronicamente apenas os 552 resumos dos trabalhos apresentados, são esses os analisados nessa dissertação. Neste contexto, é importante levantar o seguinte questionamento: será que se todos os 1000 trabalhos inscritos tivessem sido apresentados, incluindo vários inscritos do Norte e Nordeste do Brasil que não puderam comparecer ao encontro devido a sua localização, os resultados encontrados seriam os mesmos?

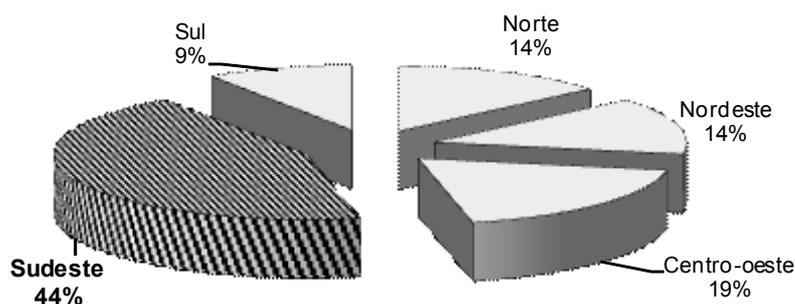


FIGURA IV – Distribuição por região brasileira dos trabalhos apresentados no V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental

Para analisar esses dados levei em consideração alguns fatores como proximidade geográfica, questões financeiras (como o custo da inscrição e o deslocamento), maior afinidade e/ou preocupação com a questão ambiental e distribuição de financiamento de pesquisas e práticas em educação ambiental.

O maior desenvolvimento de trabalhos na região sudeste se deu, provavelmente, devido a uma maior concentração de universidades, financiamentos e projetos nesta região, refletindo a desigualdade na distribuição de renda e poder institucional dentro do país. Em segundo lugar na quantidade de trabalhos apresentados, ficou a região centro-oeste. Lembrando que o V Fórum aconteceu em Goiás podemos pensar na facilidade do acesso e num maior envolvimento de atores locais na própria realização do encontro.

Com 14% dos trabalhos temos as regiões Norte e Nordeste. Para estas regiões acreditamos que haja influência tanto da distância, quanto dos custos do encontro para uma quantidade menor de trabalhos apresentados. Apenas 8% dos trabalhos apresentados vieram da região Sul, provavelmente pela distância que aumenta em muito as despesas para o participante, já que nessa região é realizada grande parte das pesquisas em educação ambiental, sendo a única região do país na qual encontramos um programa de pós-graduação *stricto-sensu* específico para educação ambiental.

4.3.2 Temas

A categoria conservação ambiental se destacou em relação aos temas dos trabalhos apresentados no encontro, como pode ser observado na Tabela 4 e na Figura V. Além do predomínio dessa categoria, nota-se o grande número de categorias descritoras de temas dos trabalhos apresentados no V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental (19 categorias).

Tabela 4 – Temas dos trabalhos apresentados no V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental

TEMAS	CENTRO-					BRASIL
	NORTE	NORDESTE	OESTE	SUDESTE	SUL	
Agenda 21	2	1	1	7	1	12
Agricultura	3	4	2	6	3	18
Antropologia ambiental	3	2	8	2	0	15
Concepção de meio ambiente, sociedade e/ou Educação Ambiental	5	2	13	28	7	55
Conservação ambiental	18	14	22	36	11	101
Divulgação Científica	1	1	2	2	0	6
Epistemologia da Educação Ambiental	0	1	0	0	1	2
Formação de grupos	7	3	5	3	0	18
Gestão ambiental	1	0	0	1	0	2
Impactos sócio-ambientais	3	10	5	22	0	40
Lixo (resíduos)	8	16	10	25	5	64
Metodologia em Educação Ambiental	1	2	0	17	1	21
Não explicita temas específicos	6	0	7	19	12	44
Políticas públicas	3	0	1	4	0	8
Projetos pedagógicos político	1	5	1	7	0	14
Recursos hídricos	8	7	8	25	2	50
Redes	2	3	1	5	3	14
Reflexão sobre Educação Ambiental	0	0	2	4	0	6
Outros	9	12	15	36	9	81

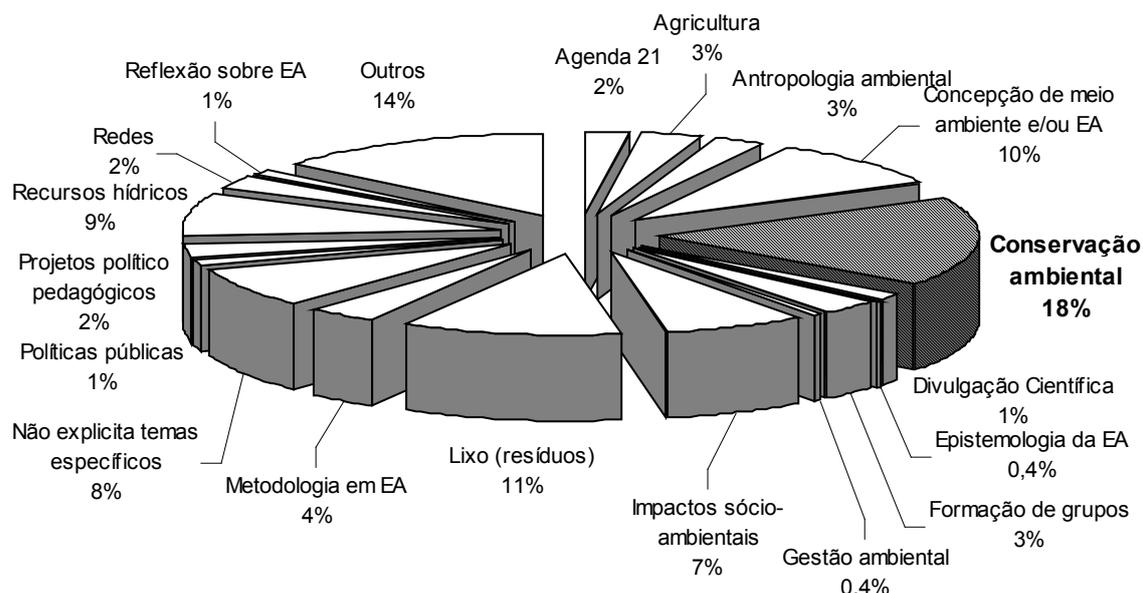


FIGURA V – Temas dos trabalhos apresentados no V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental⁴⁷

Algumas categorias descritoras foram geradas após análise exploratória inicial dos resumos dos trabalhos, porém ao longo da investigação, fui criando novas categorias, tentando abarcar um maior número de trabalhos. Assim, ao final do processo havia variadas categorias e, apesar de toda essa diversidade, um grande número de resumos possui temas que não se enquadram em nenhuma delas, gerando o percentual de 14% da categoria outros, que incluíam por exemplo, violência, juventude, mensuração de recursos ambientais, etc. Esse dado demonstra a diversidade da educação ambiental e a abrangência da área. No interior do campo educação ambiental podem ser estudados e trabalhados diferentes temas que de alguma forma se ligam a questão ambiental, sendo esse um dos maiores potenciais do campo. Afinal, quanto maior a diversidade de temas sobre os quais a práxis acontece, maior o potencial de questionamento dessa práxis. Para cada um desses temas a educação ambiental pode representar uma alternativa à forma como hegemonicamente tem se tratado questões como políticas públicas, impactos sócio-ambientais, agricultura, projetos político-pedagógicos, formação de grupos, entre outros.

Em relação ao predomínio do tema conservação ambiental, acredito que isso tenha ligação com a história da educação ambiental no Brasil, que surgiu com uma

⁴⁷ Nessa figura a legenda EA significa educação ambiental

visão conservacionista, com uma abordagem técnica da problemática ambiental e distante da consideração dos problemas sociais relacionados a questões do meio ambiente, como discuti no primeiro capítulo. O enfoque estava justamente na preservação de áreas naturais, na preservação de ecossistemas através do conhecimento em ecologia e do uso da tecnologia, independente da inserção humana no espaço e na sociedade. Essa perspectiva conservacionista e naturalista da questão ambiental ainda influencia muito no que vem sendo realizado em nosso país em educação ambiental, o que pode ser corroborado pelos dados encontrados nos trabalhos apresentados no *V Fórum*, mesmo com o fortalecimento da educação socioambiental, tendo aumentado o número de publicações na área e de sujeitos ligados a perspectiva socioambiental (ou crítica) da educação ambiental em instituições e cargos governamentais. Acredito que estejamos vivendo um momento de enfrentamento da educação ambiental conservacionista (ou conservadora) pela educação ambiental crítica, já que essa vertente tem ganhado popularidade. Esse enfrentamento no entanto não inviabiliza a existência da educação conservacionista, já que, por possuírem corpos teóricos com doutrinas diferentes, podem atuar concomitantemente (Layargues, 2008), como vem acontecendo no Brasil. Acredito que nessa fase de transição contextos da pesquisa e da política estão mais conectados a educação ambiental crítica, mas a base da sociedade, os espaços de execução e prática ainda não incorporaram essa dimensão, mantendo a educação ambiental conservacionista.

Ainda em consideração aos temas encontrados nos trabalhos, destaco o percentual superior a 10% observado para resumos que tratavam da questão do lixo, talvez por ser uma questão cotidiana concreta, que notamos facilmente, e ser um dos primeiros problemas ambientais que historicamente chamaram atenção das sociedades americana e européia, este seja ainda um assunto bastante abordado na educação ambiental.

4.3.3 Espaços pedagógicos

Assim como na análise dos temas, estudando os resumos dos trabalhos apresentados no encontro originei um grande número de categorias que abordavam os espaços pedagógicos nos quais aconteceram os projetos de pesquisa e/ou ação descritos (17 categorias), como pode ser observado na tabela 5. Dentre essas categorias a escola se destacou como o espaço pedagógico no qual foi desenvolvido um maior número de projetos em educação ambiental (Tabela 5 e Figura VI).

Tabela 5 – Espaços pedagógicos nos quais os trabalhos apresentados no V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental foram desenvolvidos

ESPAÇO	CENTRO-					BRASIL
	NORTE	NORDESTE	OESTE	SUDESTE	SUL	
Comunidade costeira	2	2	1	4	1	10
Comunidade indígena	2	0	0	0	0	2
Comunidade ribeirinha	12	2	7	7	3	31
Comunidade rural	8	9	11	14	2	44
Comunidade urbana	7	12	5	19	3	46
Empresa	2	2	2	12	0	18
Escola	19	29	27	96	13	184
Espaço de articulação	2	2	1	7	4	16
Jardim Botânico e/ou Zoológico	0	0	4	6	0	10
Movimento social	0	1	1	0	0	2
Município	1	4	12	7	0	24
Museu	1	0	0	3	1	5
Não explicitado	1	1	1	3	1	7
Reflexão teórica (sem espaço pedagógico específico)	0	2	11	8	6	27
Unidades de conservação	10	4	3	19	6	42
Universidade	7	6	8	26	10	57
Outros	6	6	9	20	3	44

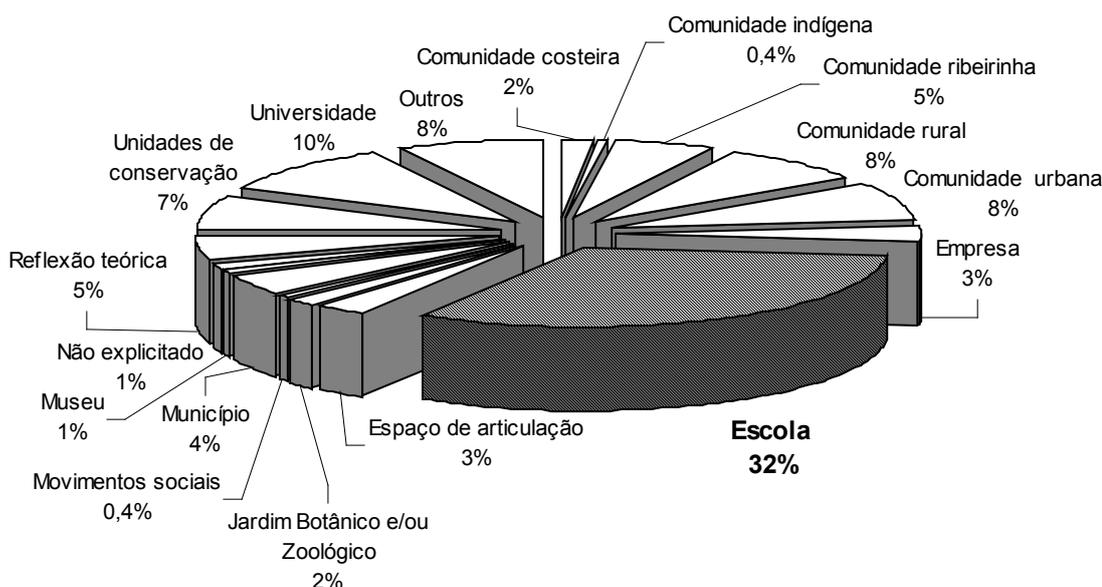


FIGURA VI – Espaços pedagógicos nos quais os trabalhos apresentados no V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental foram desenvolvidos

Os variados espaços pedagógicos nos quais são desenvolvidos projetos em educação ambiental, refletem também a diversidade da área. Assim como podem ser tratados inúmeros temas relacionados a questões socioambientais, os locais nos quais essas questões podem ser trabalhadas também são muito variados. Os impactos sócio-ambientais gerados pela forma através da qual estamos atualmente organizando e estruturando nossa sociedade podem ser sentidos em diferentes espaços e questionados por sujeitos que ocupam esses diferentes espaços.

O destaque de pesquisas e atividades realizadas no âmbito da educação formal traz algumas reflexões acerca da articulação entre a escola e a educação ambiental. De acordo com Veiga, Amorim e Blanco (2005), em 2001, 61,2% das escolas declarou trabalhar educação ambiental no currículo, já em 2004, esse percentual subiu para 94%, mostrando que esse é um espaço fundamental para inserção dessa temática na sociedade. Lima & Vasconcellos (2007) trouxeram importantes contribuições para o debate sobre a educação ambiental escolar, explicitando a tensão existente entre as orientações de documentos oficiais e pesquisa acadêmica e as práticas de educação ambiental que realmente vem ocorrendo no contexto escolar. As autoras colocam essa tensão na discussão sobre a educação ambiental interdisciplinar sugerida pela Academia e normatizada pelas políticas públicas (legislação sobre educação ambiental e Parâmetros Curriculares Nacionais) e algumas práticas disciplinares que ocorrem nas escolas. Nessa

discussão mostram que a educação ambiental no contexto escolar precisa ser entendida como práticas realizadas por profissionais de educação em determinados contextos sócio/ históricos/ educacionais, incluindo as políticas de formação inicial e continuada de professores; as particularidades de cada escola como espaço de criação e re-criação de conhecimentos; as políticas curriculares vigentes; as condições de trabalho dos professores; a realidade social das comunidades atendidas pelas escolas e outras, de forma que tais contextos precisam ser considerados ao avaliarmos as políticas públicas e as recomendações de pesquisadores do campo, correndo o risco de ficarmos discutindo e sugerindo ações para educação ambiental escolar totalmente distantes do que ocorre concretamente nesses espaços. Nas palavras de Lima & Vasconcellos (2007):

Concluimos com a recomendação que, ao criticarmos as disciplinas e os conhecimentos escolares, não viremos as costas aos processos presentes em sua elaboração. Acreditamos que, ao desnaturalizarmos estes processos, nos tornamos aptos a intervir de forma mais efetiva nos mesmos. Finalizamos com a explicitação de algumas questões que estamos trazendo para o debate:

- a interdisciplinaridade, por si só, garante a realização de uma EA crítica e transformadora da realidade?
- a prescrição de “fórmulas” para a EA escolar não nega as especificidades desta instituição e as realidades locais?

Concordando com as palavras das autoras, acredito que precisamos pensar sobre a dinâmica e a concretude da escola, enquanto investigadores do campo devemos dialogar com pessoas que vivem essa realidade para pensarmos juntos sobre a educação ambiental formal. O *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental* pode ter representado um importante espaço para esse diálogo e a articulação entre os diferentes setores que constituem a educação ambiental, como professores da escola, acadêmicos, coordenadores e gestores de programas governamentais e políticas públicas, entre outros.

Chamo atenção ainda para o espaço pedagógico das universidades, com o percentual de 10% dos resumos analisados, segunda maior representação. O que mostra que a Academia enquanto responsável por investigações, discussões e pela formação superior de educadores ambientais é um importante espaço para o campo da educação ambiental.

4.3.4 Referenciais teórico-metodológicos

Em relação aos referenciais teórico-metodológicos, a maioria dos trabalhos não explicitou o referencial utilizado, entre os que apareceram, a educação ambiental crítica se destacou (Tabela 6 e Figura VII).

Tabela 6 – Referenciais teórico-metodológicos dos trabalhos apresentados no V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental

REFERENCIAIS TEÓRICO- METODOLÓGICOS	NORTE	NORDESTE	CENTRO- OESTE	SUDESTE	SUL	BRASIL
Educação Ambiental Crítica	12	11	11	32	6	72
Fenomenologia	1	0	4	1	0	6
Hermenêutica	1	1	0	0	1	3
Não explicitado	62	58	85	183	37	425
Teoria da Complexidade	0	0	0	2	0	2
Teorias Pedagógicas	0	9	2	13	3	27
Outros	0	1	3	13	4	21

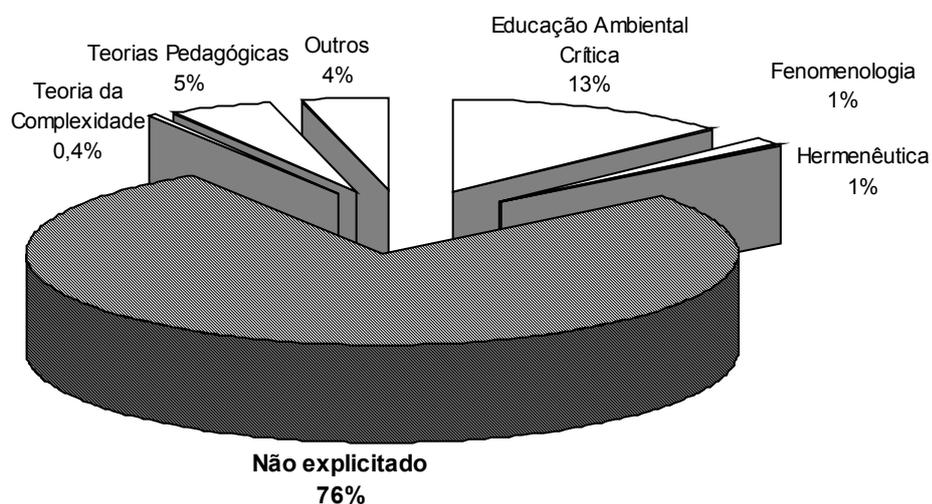


FIGURA VII – Referenciais teórico-metodológicos dos trabalhos apresentados no V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental

Para analisar essa observação é preciso considerar o formato do resumo para apresentação de trabalhos no *V Fórum* e a teorização em educação ambiental.

Como dito anteriormente, esse encontro foi organizado com o objetivo de reunir a maior variedade possível de sujeitos sociais envolvidos com educação ambiental, tentando se afastar do formato tradicionalmente acadêmico dos congressos. Por isso a seleção de trabalhos para apresentação foi muito flexível, não havendo nenhum padrão ou modelo para os resumos. Isso pode ser uma das causas para a pequena proporção de referenciais explicitados, não havia a exigência de que os referenciais teórico-metodológicos da pesquisa ou projeto aparecessem no resumo, assim, eles podem simplesmente não terem sido descritos.

Além disso, a falta de referenciais teóricos pode ser explicada pela freqüente ênfase na prática em projetos de educação ambiental, característica já denunciada por diferentes investigadores do campo. Há na educação ambiental o predomínio de certo “praticismo”, ou seja, ações práticas destituídas de reflexão teórica, não avaliando as implicações pedagógicas e políticas das atividades realizadas. Esse “praticismo” é favorecido pela inserção recente da educação ambiental na Academia, que se caracteriza como um espaço de reflexão teórica. Acredito que o campo da educação ambiental ainda não tenha tido tempo suficiente de amadurecer e conquistar a aproximação da pesquisa e reflexão teórica dos movimentos sociais, não fornecendo suporte às ações que vêm sendo realizadas. Tem se destacado como uma característica do campo a permanência da dicotomia teoria-prática.

Entre os referenciais explicitados, encontrei diferentes teorias, mostrando a diversidade de referenciais teóricos adotados nas investigações em educação ambiental. Essa área parece estar se consolidando aos poucos enquanto campo de pesquisa no Brasil. Considerando que “a educação ambiental, enquanto campo de atividades e de saber, já nasce como um fenômeno complexo e multidimensional que reúne contribuições de diversas disciplinas, matrizes filosóficas, atores e movimentos sociais” (Lima, 2005, p. 82). Assim, um dos maiores desafios parece ser a constituição de uma tradição crítica científico filosófica, ou seja, uma fundamentação epistemológica para o campo (Luizari & Santana, 2007). Na busca dessa fundamentação surge o diálogo com diversas teorias, como identificado nos trabalhos apresentados, entre elas a teoria crítica, hermenêutica, fenomenologia, teoria da complexidade e diversas teorias pedagógicas, especialmente a educação popular de Paulo Freire, no caso dos resumos de trabalhos analisados. Há ainda

contribuições teóricas que foram incluídas na categoria outros, como o autor Fritjof Capra.

O predomínio da educação ambiental crítica dentre os referenciais explicitados demonstra o crescimento dessa vertente no Brasil, com a declaração explícita do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental em diversos documentos de estar inserido em uma proposta de educação ambiental emancipatória e crítica⁴⁸ e o aumento de publicações de pesquisadores inseridos nessa perspectiva. O aumento de publicações amplia o acesso a textos que discutem as características da educação ambiental crítica e dessa forma há um aumento também do número de trabalhos que dialogam com esses textos, como verifiquei no *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*. Além disso, um maior número de publicações, gera prestígio nas universidades, aumento do número de alunos que se inserem nessa perspectiva e, assim, a ampliação da legitimidade social da educação ambiental crítica.

4.3.5 Objetivos em relação à educação ambiental

Os objetivos em relação à educação ambiental encontrados nos resumos dos trabalhos apresentados no *V Fórum* incluíram avaliação, articulação, diagnóstico, formação, estudos ecológicos, reflexão teórica sobre o campo e sensibilização (Tabela 7). Destacaram-se a sensibilização no Brasil e o diagnóstico no centro-oeste (Tabela 7 e Figura VIII).

⁴⁸ No ProNEA, por exemplo, destaca-se como princípios “enfoque humanista, histórico, crítico, político, democrático, participativo, inclusivo, dialógico, cooperativo e emancipatório.” (ProNEA/ MMA, 2005, p. 37). Embora ao longo do documento algumas formulações expressem certa contrariedade, como incentivos a ações pragmáticas, muitas até com forte conteúdo pedagógico, mas nenhuma explicitação a participação política e a apropriação do controle social sobre a gestão e o uso do ambiente, e objetivos pragmáticos, incentivando o uso racional do meio ambiente, sem explicitar os conflitos históricos que envolvem a problemática ambiental, entre diversos outros pontos, como mostrado por Silva (2008).

Tabela 7 – Objetivos dos trabalhos apresentados no
V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental em relação à educação ambiental

OBJETIVO	CENTRO-					BRASIL
	NORTE	NORDESTE	OESTE	SUDESTE	SUL	
Avaliação	0	0	2	0	0	2
Articulação de grupos	4	2	2	8	4	20
Diagnóstico	31	23	40	69	14	177
Formação	17	22	21	49	16	125
Estudos ecológicos	2	0	5	0	1	8
Reflexão teórica sobre o campo	1	0	4	8	5	18
Sensibilização	32	45	33	120	15	246

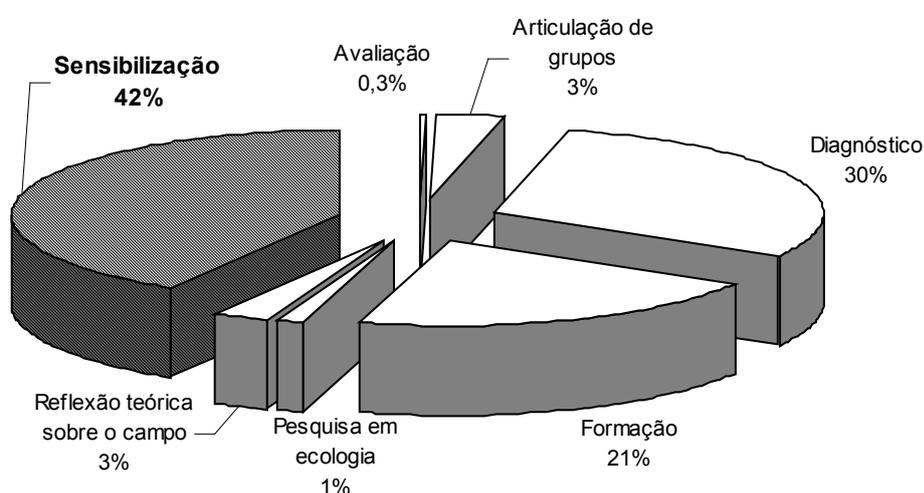


FIGURA VIII – Objetivos dos trabalhos apresentados
no V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental em relação à educação ambiental

Alguns aspectos relativos a essas observações merecem ser comentados. O primeiro diz respeito ao pequeno percentual encontrado para avaliação de projetos e pesquisas em educação ambiental. De acordo com Layargues (2008), um dos motivos da crise interna vivenciada pela educação ambiental relaciona-se a impossibilidade de mostrar resultados na reversão da crise ambiental no tocante às suas atribuições, enfatizando, entre outros, a necessidade de utilizarmos mecanismos de avaliação do que tem sido feito em educação ambiental. Esses mecanismos seriam importantes para refletirmos sobre nossas ações e para expormos resultados concretos à sociedade.

Outro aspecto é o pequeno percentual de trabalhos de reflexão teórica sobre o campo, o que pode estar demonstrando o “praticismo” da educação ambiental, comentado na seção anterior.

O enfoque encontrado para práticas visando à sensibilização de sujeitos acerca das questões ambientais manifesta o predomínio do afetivo sobre o cognitivo em metodologias da área. Ainda não conhecemos a correta dosagem entre o afetivo e o cognitivo para a educação ambiental, porém, acredito que enquanto práxis essas questões precisam ser trabalhadas conjuntamente, não precisamos dissociá-las.

O objetivo de diagnóstico também se destacou, sejam diagnósticos da percepção de diferentes sujeitos sobre questões ambientais ou de impactos sócio-ambientais de variadas localidades. Esse diagnóstico pode ser reflexo da recente história da educação ambiental e da proposta de partir da realidade para trabalhar questões socioambientais. Como estamos historicamente iniciando nossas ações em educação ambiental, precisamos primeiro conhecer a realidade sobre a qual queremos agir. É interessante notar que o diagnóstico predominou no centro-oeste, região na qual a educação ambiental brasileira tem uma história ainda mais iniciante.

4.3.6 Setores sociais

Notamos um amplo domínio de instituições públicas na realização de projetos e pesquisas em educação ambiental (Tabela 8 e Figura IX).

Tabela 8 – Setores sociais responsáveis pelos trabalhos apresentados no V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental

SETOR SOCIAL	CENTRO-					BRASIL
	NORTE	NORDESTE	OESTE	SUDESTE	SUL	
Instituição Pública	45	46	54	123	22	290
Instituição Particular	1	4	1	35	13	54
Parceria Público-Privada	7	6	11	18	3	45
Movimentos sociais (diferentes de ONGs)	1	6	6	28	4	45
Organização Não Governamental	2	1	2	1	0	6
Redes	1	1	1	6	3	12
Não explicitado	19	14	28	31	7	99
Outros	0	0	1	1	0	2

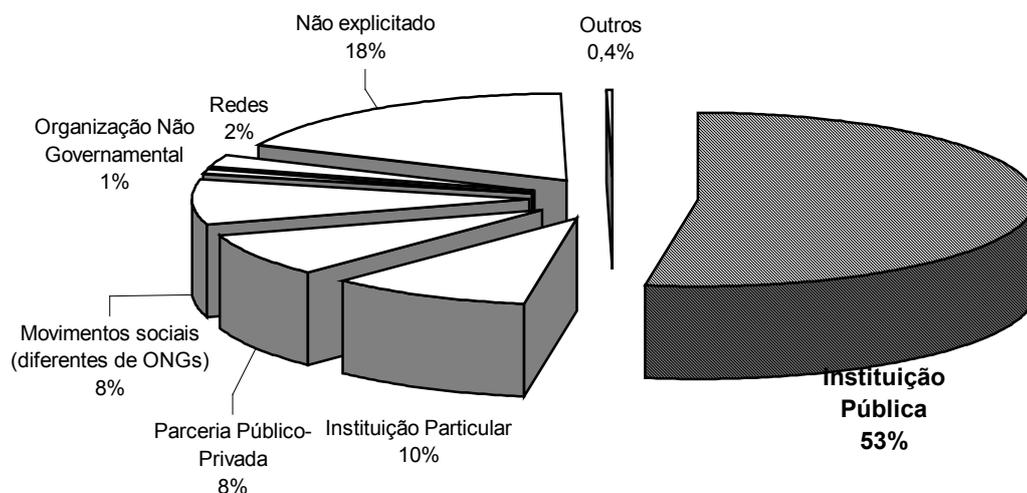


FIGURA IX – Setores sociais responsáveis pelos trabalhos apresentados no V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental

Essas observações mostram o poder e o papel imprescindível do Estado na consolidação do campo de estudo. Julgo este dado relevante, afinal somente com o fortalecimento do Estado, em seu caráter democrático, poderemos garantir a universalização da educação ambiental como política pública. É importante entendermos que uma educação ambiental realmente emancipatória só é possível enquanto uma ação pública, uma ação que é discutida e elaborada por todos e para todos, entendidos enquanto sujeitos coletivos, e não para atender aos interesses do mercado, de uma pequena parcela da população favorecida pelo sistema capitalista atual. Uma educação ambiental emancipatória está condizente com uma alternativa societária que inclui a população impedida do uso e acesso aos recursos naturais, e nesse sentido precisa ser uma educação ambiental pública e defendida pelo Estado. O Estado, nesse contexto, não é neutro. Ao assumir determinada postura diante de um problema ambiental está definindo quem está, na sociedade e no país, com os custos e quem estará com os benefícios advindos da ação antrópica sobre o meio. A questão é percebermos que postura o Estado está adotando. Será uma postura pública ou privatista na educação ambiental? Não pretendo responder essa questão em minha investigação, isso dependeria da análise de outros materiais, o que pretendo mostrar é como há ainda uma demanda da atuação do Estado na educação ambiental, com mais da metade das ações e pesquisas realizadas (53%) e apresentadas no V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental tendo sido

organizada e estruturada somente por instituições governamentais, especialmente universidades e gestores de políticas (MMA/ MEC).

O pequeno percentual encontrado para Organizações não governamentais (ONG) que apresentaram trabalhos me surpreendeu. Conhecendo o papel de ONG ambientalistas na execução de ações em educação ambiental da sociedade civil esperava encontrar uma maior representação desses setores sociais nos resumos. Isso reforça o papel que tem sido exigido do Estado na educação ambiental. Além disso, as ONG agem em conjunto com o Estado, nas parcerias público-privadas, o que aumenta o percentual de ONG que apresentaram projetos de atividades no encontro.

PANORAMA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL BRASILEIRA

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem.
Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode
fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.
(Paulo Freire, 1989).

Esse trabalho buscou se inserir no debate acerca da educação ambiental no Brasil, discutindo características do campo que apareceram em documentos do *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*, realizado em novembro de 2004 na cidade de Goiânia (GO). Desenho esse capítulo na intenção de construir uma síntese dos principais resultados encontrados, de forma a: (i) descrever o significado histórico do *V Fórum* para a educação ambiental brasileira; (ii) responder às principais questões que me propus a investigar sobre os educadores ambientais e sobre os trabalhos desenvolvidos por eles; (iii) discutir constitutivos da educação ambiental brasileira, levantando potencialidades e problemáticas da área; (iv) refletir sobre desdobramentos e possibilidades de estudos futuros decorrentes da pesquisa que realizei.

O *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental* representou um momento marcante para a educação ambiental no Brasil. O encontro de diferentes sujeitos sociais ligados à educação ambiental em nosso país ocorreu em um momento de ampliação do campo, momento de conquistas e articulações novas e importantes para a educação ambiental brasileira. Essa ocasião especial se reflete na formação atual do campo e representa um momento pontual para visualização da educação ambiental no Brasil. Em plena expansão, o campo demandava uma oportunidade de troca e diálogo entre os diferentes setores e fragmentos sociais que vinham realizando atividades em educação ambiental espalhados pelo país. Esse contexto de expansão da educação ambiental no Brasil na época do encontro (e, em minha opinião, ainda atual) pode ser explicado por diferentes razões.

A primeira diz respeito à conjuntura internacional. Nos anos anteriores ao *V Fórum* houve um aumento do questionamento da problemática ambiental ao redor do mundo. Em diversas sociedades as questões ambientais eram cada vez mais legitimadas e reconhecidas enquanto um grave problema enfrentado pela humanidade, o que se refletiu também em nosso país. A diminuição da biodiversidade (extinção de espécies), a demanda energética, o desmatamento e a poluição de recursos hídricos chamavam atenção do mundo no final da década de 90 e início dos anos 2000. Completados dez anos da *Jornada Internacional de Educação e Formação Ambientais* (Rio-92) e sem nenhuma mudança significativa, as discussões sobre a questão ambiental se intensificavam.

Soma-se a isso a grande exposição através da mídia das questões ambientais. A apropriação ideológica do discurso ambientalista, que faz com que a

crise ambiental seja compreendida como resultado de impactos provocados por toda sociedade de forma igualitária, escondendo as diferenças sociais existentes (expressas inclusive no acesso e uso dos recursos naturais), funcionou com uma ampla divulgação das questões ambientais. Assim, mesmo que com um entendimento conservador, o campo da educação ambiental foi fortalecido ao redor do mundo.

Condições sociais internas também explicam a expansão da educação ambiental no Brasil. O contexto histórico vivenciado pelo nosso país permitiu a ampliação do debate e mobilização em torno da educação ambiental. A redemocratização do Brasil, com a abertura a novos debates e perspectivas sociais, trouxe novos olhares para a educação ambiental. Algumas conquistas para o campo são representadas pela maior mobilização social acerca da temática ambiental, incorporação dessa discussão a políticas para educação formal, formação de Redes de articulação e organização de diversos encontros. Esse crescimento da área pode ser percebido, por exemplo, com o aumento do número de teses e dissertações com o tema educação ambiental desde a década de 80 até os primeiros anos do século XXI no Brasil. Na década de 80 foram produzidas 7 dissertações e 1 tese relacionada à educação ambiental, nos anos 90 a produção subiu para 159 dissertações e 24 teses e nos anos 2000, 2001 e 2002 (apenas 3 anos), foram desenvolvidas 80 dissertações, 15 teses e 1 tese de livre-docência sobre o tema (Reigota, 2007). O fortalecimento do campo foi ainda favorecido com a eleição em 2002 do primeiro presidente de um partido considerado de esquerda no país, levando para instâncias governamentais da educação ambiental sujeitos ligados a vertente socioambiental do campo, que batalharam pela implementação de programas e políticas públicas em educação ambiental no Brasil. Algumas dessas pessoas tinham sido membros da REBEA, fortalecendo o movimento da educação ambiental nas Redes e favorecendo a organização do *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*. Esse contexto histórico de crescimento da educação ambiental e o apoio governamental levaram à ampla participação e ao acontecimento do encontro em 2004 como uma marca na história da educação ambiental no Brasil.

A ampla mobilização em torno do *V Fórum* foi ainda favorecida pelo intervalo entre os encontros (o *IV Fórum* aconteceu em 1997). A expectativa na organização do encontro e a mobilização das diversas Redes e de diferentes agentes do campo atraíram um grande número de participantes (aproximadamente 4000 participantes),

representando uma importante amostra do que era a educação ambiental naquela época e nos ajudando a entender esse campo hoje.

Nessa tentativa de entender o *V Fórum*, seus participantes e trabalhos, enfrentei uma certa dificuldade de acesso aos materiais de organização do encontro. Para encontra-los precisei me dirigir diretamente aos próprios organizadores que me mostraram onde poderia encontrar alguns documentos sobre o *V Fórum*, não havendo um local específico para armazenamento desses materiais. Acredito que esses documentos possuem um valor histórico e precisam ser preservados para possibilitarem estudos e abordagens diferenciados que busquem entender o processo de construção da educação ambiental brasileira. Enquanto educadores e pesquisadores da área, precisamos pensar em projetos que possibilitem o resgate, recuperação e organização de fontes documentais relacionadas a educação ambiental no nosso país, procurando articulá-las, colocando-as em relação até constituírem um conjunto, através do qual a memória coletiva da educação ambiental possa ser valorizada, de forma que possamos entender como nos constituímos e o que estamos buscando a partir dessa constituição.

Após o acesso a alguns desses documentos sobre a organização do encontro em si, pude conhecê-lo e entendê-lo mais detalhadamente. O *V Fórum* foi organizado pela REBEA, com auxílio do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, universidades, ONGs e associações particulares. As comissões organizadoras e as fontes de financiamento (em sua maioria instituições públicas, mas com a contribuição de algumas empresas privadas) mostram os diferentes setores sociais que participaram da estruturação do encontro. A programação incluiu diversas atividades, algumas com perfil tradicionalmente acadêmico, resquício da história dos *Fóruns de Educação Ambiental* que surgiram como um evento de extensão da USP para debates acerca da educação ambiental; e outras trazendo novas propostas, em busca de um encontro que incorporasse a contribuição de pessoas oriundas de outras instâncias, diferentes das universidades. As conferências, mesas redondas, testemunhos e outras atividades foram compostas por pesquisadores, gestores de políticas públicas em educação ambiental, sujeitos ligados a ONGs, Redes, Centros de Educação Ambiental, artistas, autoridades governamentais, entre outros. Mais uma vez mostrando a variedade de setores sociais incluídos no evento.

A diversidade da programação e estruturação do *V Fórum* foi também observada nos participantes do encontro. Como representação dos educadores ambientais brasileiros, investiguei características dos autores de trabalhos apresentados no *V Fórum*. A investigação mostrou que a participação compreendia, em sua grande maioria, mulheres jovens (entre 21 e 30 anos). Entendo o predomínio de mulheres na educação ambiental como fruto da longa história da mulher professora na educação brasileira. Já o maior percentual de presença da juventude, ao contrário, é conseqüência da história recente do campo ambiental e a atração produzida pelo mesmo para os jovens. Assim, essa participação reflete a hibridização do campo da educação (tipicamente feminino) e do movimento ambientalista (bastante jovem) na formação da educação ambiental brasileira. Reforço a importância de conhecermos outras características dos educadores ambientais brasileiros, da realização de outras investigações que pesquisem mais a fundo quem são os sujeitos que realizam educação ambiental no Brasil. Somente assim poderemos refletir sobre as políticas públicas de formação em educação ambiental e sobre o campo em geral. Precisamos entender o que está acontecendo para estudarmos e trabalharmos por uma educação ambiental que traga resultados mais concretos na conversão da crise ambiental e social, no tocante as suas atribuições.

A história do campo e sua origem também explicam a distribuição geográfica das atividades e pesquisas em educação ambiental no nosso país. A maioria dos trabalhos apresentados era proveniente do sudeste, mostrando o acúmulo de conhecimento formal e ações em educação ambiental nessa região. Isso mostra que precisamos pensar em como disseminar atividades e formação em educação ambiental para outros locais, incluindo regiões que historicamente ficaram esquecidas, como o norte e o nordeste. No nosso país só encontramos, por exemplo, um programa público de formação *stricto sensu* em educação ambiental localizado no Rio Grande do Sul.

Em relação aos trabalhos apresentados, o que mais percebi na análise desses foi a diversidade do que foi apresentado. Esse termo pode ter vários significados, nesse trabalho considero a definição de diversidade como a qualidade daquilo que é diverso, diferente, variado, de variedade⁴⁹. Encontrei em minha

⁴⁹ Definição do dicionário Houaiss, 2001.

investigação uma enorme variedade de temas de atividades em educação ambiental, uma enorme variedade de sujeitos em ação na educação ambiental brasileira, e uma enorme variedade de espaços pedagógicos nos quais se realizam atividades em educação ambiental.

No entanto, é preciso tomar cuidado para que, no reconhecimento e na aceitação dessa diversidade do campo, nossos objetivos não se percam. Precisamos assumir essa diversidade, mas vivendo os conflitos gerados pela existência de diferentes abordagens. Acredito que somente através desses conflitos poderemos crescer e tentar construir um caminho para a superação da crise ambiental e social atual. A pluralidade de abordagens e o diálogo franco e respeitoso entre os pesquisadores da área não precisa obscurecer o confronto existente entre o fazer político-pedagógico de viés conservador e de uma educação ambiental crítica. No conflito entre esses vieses poderemos entender e encontrar novos caminhos para a educação ambiental. No *V Fórum* essas diferentes abordagens apareceram e, naquele momento, foi importante a concentração em torno da articulação em prol da educação ambiental, independente das diversas abordagens. Precisamos agora refletir sobre como nessa articulação, explicitar as diferenças, respeitar essas diferenças, mas também nos abrir para o questionamento de nossas idéias e teorias.

Dentro dessa diversidade, houve um enfoque nos temas relacionados a vertente naturalista ou conservacionista da educação ambiental. Nessa vertente a crise ambiental é interpretada como ligada apenas a questões ecológicas e técnicas, e não a questões econômicas, políticas, sociais e culturais. Predominou a categoria que denominei “conservação ambiental”, que incluiu trabalhos cuja ênfase estava na conservação de ambientes naturais, independente das condições humanas.

Acredito que a educação ambiental esteja vivenciando atualmente um momento, que pude observar nos documentos do *V Fórum*, de convivência entre a vertente crítica e a conservadora, com o predomínio de uma nas ações (vertente conservadora, conservacionista) e outra no discurso (vertente crítica). Nas análises acerca dos referenciais utilizados pelos autores, entre os explicitados, a educação ambiental crítica se destacou, mostrando o crescimento dessa perspectiva, ao menos no discurso. A vertente crítica da educação ambiental brasileira vem vivenciando um processo de crescimento e se destacando internacionalmente há algum tempo. De fato, conforme colocado por Layargues (2008, p. 99):

Enquanto as experiências em educação ambiental européias mantêm uma forte marca naturalística, os trabalhos dos países latino-americanos aproximam-se cada vez mais do viés socioambiental. Esta é uma das conclusões trazidas pela educadora Lúcia Helena Manzochi da *Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Conscientização Pública para a Sustentabilidade*, promovida pela Unesco e pelo Governo da Grécia em 1997, em Tessalonique.

No entanto, isso não foi verificado nos projetos apresentados no *V Fórum*, mostrando que há ainda uma lacuna a ser entendida e preenchida entre o determinado em políticas públicas e em publicações teóricas e o que vem acontecendo na prática.

Esse distanciamento entre o que é recomendado pelas determinações e publicações e o que acontece nas práticas sociais (na maior parte) pode ser explicado por diferentes fatores. É possível explicar este distanciamento considerando, primeiramente, as dualidades que caracterizam a sociedade moderna. Se atualmente ainda vivemos em uma sociedade com uma concepção dualista que fragmenta o mundo e o conhecimento, e a educação ambiental surgiu nesta sociedade, este campo acaba também sendo caracterizado por dualismos que separam, por exemplo a teoria e a prática.

Outra questão relacionada a este distanciamento diz respeito à inserção recente da educação ambiental na Academia. Enquanto campo teórico e conceitual a educação ambiental vem sendo estruturada a pouco tempo no Brasil, estamos ainda buscando uma identidade epistemológica para o campo e refletindo sobre que conceitos precisam ser aprofundados para um amadurecimento do campo enquanto produtor de conhecimento. Isso pode explicar o pequeno percentual de referenciais teórico-metodológicos que apareceram nos resumos analisados, indicando a necessidade de uma maior aproximação da produção acadêmica e dos movimentos sociais que hoje estão considerando a questão ambiental em seus questionamentos.

Outra questão interessante encontrada foi o destaque da escola enquanto instituição de ação em educação ambiental. Esse espaço pedagógico se destacou claramente enquanto o local no qual têm sido desenvolvidas mais atividades do campo. Considerando que a escola é socialmente instituída como o espaço para educação de novas gerações, esse dado era esperado. É importante, no entanto, discuti-lo, pois mostra que precisamos enquanto pesquisadores em educação

ambiental dialogar mais com as pesquisas do campo da educação no setor escolar. Precisamos conhecer mais e nos aprofundar no entendimento das condições concretas da escola antes de criar normatizações e políticas em educação ambiental para esse espaço social. Não servem políticas em educação ambiental distantes de políticas para a escola, é preciso investir em condições melhores de trabalho e ação na escola para pensarmos em efetivar as atividades em educação ambiental, afinal essas se darão na concretude da escola e dependerão das condições dessa escola.

A sensibilização foi considerada o principal objetivo relacionado à educação ambiental encontrado nos trabalhos do *V Fórum*. Há que se reconhecer que ainda não sabemos a correta dosagem entre o domínio afetivo e cognitivo em atividades de educação ambiental. Pelos dados observados no encontro, percebo que os educadores estão procurando formação e exercendo atividades dando ênfase ao domínio afetivo. Isso destaca a necessidade de rompermos dualismos que separam a razão da emoção e pesquisarmos e pensarmos em metodologias que considerem a constituição humana em sua totalidade. Acrescento ainda que em todos os trabalhos que buscavam a sensibilização em relação às questões ambientais, a mesma estava calcada em valores positivos, ou seja, a natureza sendo entendida como sujeito e não objeto de apropriação humana. Por outro lado, alguns estudos concluem haver um engajamento ativo na proteção ambiental por parte de sujeitos afetados após vivenciarem episódios de impactos ambientais. Isso significa que há um aumento no potencial de mobilização para a questão ambiental por meio do desenvolvimento de valores negativos, enfatizando a relação de causalidade entre as ações antrópicas na natureza, e suas decorrências para a vida humana. Precisamos avaliar qual a melhor maneira de conseguir o engajamento do educando para a questão ambiental, uma primeira etapa a ser construída para uma educação ambiental mais efetiva.

A investigação aqui descrita também demonstrou a importância do Estado para a consolidação da educação ambiental. O *V Fórum* só foi possível com o apoio articulador e financeiro de instâncias governamentais. Além disso a maior parte das pesquisas e atividades apresentadas aconteceu sob a responsabilidade de instituições públicas.

Essas características mostram um pouco do que era a educação ambiental na época que foi realizado o *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental* e que, acredito se refletem até os dias de hoje.

Coloco ainda que esse encontro representou um marco na história da REBEA, no qual novas Redes foram criadas e antigas Redes rearticuladas. A REBEA passou a ser formada por um enorme emaranhado de Redes, sendo a organização em Redes atualmente a forma predominante no campo.

É atual a organização em Rede, e é atual a busca da consolidação das políticas públicas em educação ambiental. No *V Fórum* celebrávamos a implementação dessas políticas, a revisão do Programa Nacional de Educação Ambiental, a efetivação do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental e a organização da sociedade civil em prol da educação ambiental. Verificamos nesse encontro que precisávamos pensar, a partir daí, em como consolidar essas políticas. No *V Fórum* teve início um novo período para a educação ambiental no Brasil, com um aumento da interlocução entre o Estado e a sociedade civil (principalmente através da REBEA), visando o aprimoramento e consolidação de políticas públicas em educação ambiental. Essa articulação e a necessidade da consolidação das políticas são ainda realidades contemporâneas do campo.

A articulação conquistada a partir do *V Fórum* pode transformar os fóruns em espaços importantes para o debate acerca da educação ambiental. Debate entre educadores ambientais do espaço não-formal e educadores ambientais que vivem a concretude da escola, debate entre educadores que executam projetos em educação ambiental e acadêmicos do campo, debate entre os diversos vieses em educação ambiental, debate entre antigas e novas gerações de sujeitos educadores ambientais, e tantos outros debates que se mostrem necessários. Claro que não acredito que apenas nos espaços de debate as questões referentes a educação ambiental serão resolvidas, acho apenas que esses encontros podem ser momentos importantes para pararmos e avaliarmos o que temos feito. E mais, momentos de nos aproximarmos enquanto diferentes sujeitos sociais que constituem a educação ambiental. Considerando que os fóruns surgiram como uma iniciativa de extensão universitária, esse pode ser seu sentido, unir para o debate e a construção, como a extensão se propõe a unir a universidade e a sociedade, em busca de uma práxis social mais consciente.

Essa articulação entre diferentes educadores ambientais foi uma das mais importantes conquistas do *V Fórum*, assim como a avaliação do Programa Nacional de Educação Ambiental e outras políticas e o fortalecimento das Redes. Além dessas conquistas, o encontro mostrou algumas das principais características e

problemáticas da educação ambiental brasileira. E esse foi um relevante resultado, pois o conhecimento do quadro atual é um passo fundamental para o delineamento de programas efetivos de educação ambiental em todo país, numa visão de fortalecimento da área. Sintetizo e explicito algumas questões que surgiram na análise do V Fórum e podem ser úteis nesse sentido:

- De que forma podemos pensar a articulação entre organizações da sociedade civil e instituições governamentais entendendo e garantindo o papel do Estado nesse processo?
- Qual o papel das Redes na organização das ações em educação ambiental?
- Entendendo que a Rede constitui uma forma de organização para discussão e articulação não representativa, precisaríamos de outra forma de organização complementar para o campo?
- Como podemos aceitar a diversidade de perspectivas em educação ambiental e enfrentar os conflitos advindos dessa diversidade sem escondê-los ou fugir deles?
- De que forma poderemos romper a dicotomia ainda persistente entre teoria e prática em educação ambiental?
- Como poderemos aprofundar a formação conceitual de educadores ambientais?
- Qual a metodologia adequada para a conquista do engajamento em prol das questões ambientais?
- Considerando que a escola é o espaço pedagógico no qual a educação ambiental é mais exercida, não deveríamos nos aproximar da escola para propor uma educação ambiental escolar que inclua as especificidades desta instituição?

Finalizo a dissertação após essas perguntas, assumindo que talvez essa investigação tenha contribuído mais com perguntas que com respostas para o campo da educação ambiental. Isso indica que precisamos ainda estudar e realizar muitas investigações que digam respeito às influências filosóficas e epistemológicas do campo, às formas de organização, às metodologias de ação, à interlocução com a educação escolar, à avaliação de programas de formação e das políticas públicas em educação ambiental, entre outras. Reconheço que já avançamos muito em nossas conquistas, estamos, provavelmente, assumindo a dianteira no sentido da criação de um novo modelo de educação ambiental que incorpore os valores da transformação social, comprometendo-se com a justiça social. Porém, precisamos entender que temos ainda sérias demandas a serem enfrentadas para a efetivação

de uma educação ambiental realmente transformadora. Demandas essas que com maturidade teórica e prática e um panorama claro do quadro atual, poderemos vivenciar e superar. Basta aceitarmos e nos abrimos para esse enfrentamento em busca de uma educação ambiental emancipatória e libertária, condizente com um planeta habitável e uma humanidade fora de risco de autodestruição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. e GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2004. 2 ed.
- ALMEIDA, J. S. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos temas transversais**. 2 ed. Brasília, 2004.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental; **Programa Nacional de Educação Ambiental – PRONEA**. 3. ed. Brasília, 2005.
- BRÜGGER, P. **Educação ou adestramento ambiental?** Santa Catarina: Letras Contemporâneas, 1994.
- CARVALHO, I. C. de M. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.
- _____. **O “ambiental” como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da EA**. In: SAUVÉ, L. ORELLANA, I. SATO, M. (org.). *Textos escolhidos em Educação Ambiental: de uma América à outra*. Montreal: Publications ERE-UQAM, 2002, p. 85-90.
- _____. **Ambientalismo e juventude: o sujeito ecológico e o horizonte da ação política contemporânea** In: NOVAES, R. e VANNUCHI, P. (orgs). *Juventude e Sociedade; trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo e Instituto da Cidadania, 2004.
- _____. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2006, 2 ed..
- CRESPO, S. **Educar para a sustentabilidade: a educação ambiental no programa da agenda 21**. In: NOAL, F. O; REIGOTA, M.; BARCELOS, V.H.L. (Org.) *Tendências da educação ambiental brasileira*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998. p. 211-225.
- DEBONI, F. **Educações ambientais e juventudes: movimento singular e plural**. In: MATOS (org.) *Cultura de paz, Educação Ambiental e movimentos sociais: ações com sensibilidade*. Fortaleza: UFC, 2006.
- DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Editora Atlas, 1987. 2 ed.
- DIAS, G. F. **Os quinze anos da Educação Ambiental no Brasil: um depoimento**. *Em aberto* 10 (49), Brasília, jan/mar. 1991. p. 2 – 15.

- _____. **Educação ambiental, princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 1992.
- DUPAS, G. **Tensões contemporâneas entre o público e o privado**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FERRARO JÚNIOR, L. A. **A universidade e a formação do educador ambiental – uma breve reflexão sobre as experiências da Universidade Estadual de Feira de Santana**. *Revista brasileira de educação ambiental*, no 1, Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental. 2004.
- FLICKINGER, H. G. **O ambiente epistemológico da educação ambiental**. *Educação & Realidade*, no 2, vol. 19, Porto Alegre, jul./dez. 1994.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989, 19 ed.
- GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.
- GIROUX, H. A. **O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional**. In: Silva, T. T. da (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 41 -69.
- GUBA, E. G. **The alternative paradigm dialog**. In: GUBA, E. G.(org.) *The paradigm dialog*. Londres: Sage Publication, 1990.
- GONÇALVES, C. W. P. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 2001.
- GOHN, M. da G. **Conselho gestores e participação sociopolítica**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GRÜN, M. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. Campinas: Papirus, 1996.
- GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2004. 3 ed.
- _____. **Armadilha paradigmática na Educação Ambiental**. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYARGUES, P. P.; e CASTRO, R. S. (orgs.). *Pensamento complexo, dialética e Educação Ambiental*. São Paulo: Cortez, 2006. pg. 15 – 29.
- HOUAISS, A. e VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- LAYARGUES, P. P. **A crise ambiental e suas implicações na educação**. In: QUINTAS, J. da S. (org.). *Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente*, 2 ed. Brasília: IBAMA, 2002. p. 159-196
- _____. **Identidades da Educação Ambiental brasileira**. In: Brasília: MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, 2004.

- _____. **Educação para gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais.** In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYARGUES, P. P.; e CASTRO, R. S. (orgs). *Sociedade e Meio ambiente: a educação ambiental em debate*, 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1985.
- LIMA, G. F. da C. **Formação e dinâmica do campo da educação Ambiental no Brasil: emergência, identidades e desafios.** Campinas: Unicamp. Tese (Doutorado em Educação), 2005.
- LIMA, J. G. S. de. e VASCONCELLOS, M. M. N. **A educação ambiental como disciplina escolar: explicitando a tensão entre teoria e prática.** In: *IV Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental.* Rio Claro: EPEA, 2007.
- LOUREIRO, C. F. B. **O movimento ambientalista e o pensamento crítico: uma abordagem política.** Rio de Janeiro: Quartet, 2003.
- _____.; AZAZIEL, M. & FRANCA, N. **Educação Ambiental e gestão participativa em unidades e conservação.** Rio de Janeiro, Ibase/ Edições Ibama, 2003.
- _____. **Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental.** São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. **Problematizando conceitos: contribuição à práxis em educação ambiental.** In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYARGUES, P. P. & CASTRO, R. S. (org.). *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental.* São Paulo: Cortez, 2006a. pg.104 - 161.
- _____. **Educação Ambiental e “teorias críticas”** In: GUIMARÃES, M. (org). *Caminhos da Educação Ambiental – da forma à ação.* Campinas: Papyrus, 2006b. pg. 51 – 87.
- _____. **Emancipação** In: JUNIOR, L. A. F. (org.). *Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores.* Brasília: MMA, Departamento de Educação Ambiental, 2007. Volume 2. pg. 157 – 170.
- _____. **Teoria social e questão ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental.** In: LOUREIRO, C. F. B., LAYARGUES, P. P. e CASTRO, R. S. *Sociedade e meio ambiente: educação ambiental em debate.* São Paulo: Cortez, 2008.
- LUIZARI, R. A.; e SANTANA, L. C. **Educação Ambiental e epistemologia da complexidade.** *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Volume 18, janeiro a junho: p. 45 – 57, 2007.
- LUXEMBURGO, R. **A Crise da Social-Democracia.** Lisboa: Editorial Presença, 1974.

- MACEDO, E. F. **Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais**. In: MOREIRA, A. F. (org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999. pg. 43 – 58.
- MARÍN, S. O. **Las ideologias ambientales**. *Ciências Humanas*, Volume 7, Número 23: p. 91 – 97, 2000.
- MEDEIROS, H. e SATO, M. (coordenação editorial). **Revista Brasileira de Educação Ambiental/ Rede Brasileira de Educação Ambiental** – número 1 - Edição especial - *Anais do V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental / Encontro da Rede Brasileira de Educação Ambiental*, nov. 2004.
- MORIN, E. **O paradigma perdido: a natureza humana**. 6. ed. Lisboa: Publicações Europa-América, 1999.
- _____. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. 3 ed.
- NOVICKI, V. **Abordagens teórico-metodológicas na pesquisa discente em Educação Ambiental: Programas de Pós-graduação em Educação do Rio de Janeiro (1981-2002)**. In: *26ª Reunião anual da associação nacional de pesquisa e pós-graduação em educação, Caxambú* : ANPED, 2003.
- OLINISKY, M. J. **A constituição identitária do campo da Educação Ambiental: uma análise textual da produção de sentidos de licenciandos em Ciências Biológicas**. Rio de Janeiro: UFRJ. Dissertação (Mestrado em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde), 2006.
- ÓRGÃO GESTOR DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. **Coletivos Jovens de Meio Ambiente: manual orientador**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.
- ÓRGÃO GESTOR DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. **Proposta de Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental**. In: http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/arquivos/ca_propresolcne.pdf. Acessado em 17 de janeiro de 2009.
- OUTHWAITE, W.; e BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- PÁDUA, J. A. **Um sopro de destruição: pensamento político e crítica ambiental no Brasil escravista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- PELICIONI, A. **PRÁTICAS DE EDUCADORES(AS) AMBIENTAIS BRASILEIROS(AS) E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A PROBLEMÁTICA SOCIOAMBIENTAL**. In: *27ª Reunião anual da associação nacional de pesquisa e pós-graduação em educação, Caxambú* : ANPED, 2004.
- POPKEWITZ, T.S. **Whose future? Whose past? Notes on critical theory and methodology**. In: GUBA, E. G.(org.) *The paradigm dialog*. Londres: Sage Publication, 1990.

PRADO JÚNIOR, C. S. **História Econômica do Brasil**, edição revisada. Brasília: Editora Brasiliense, 1970.

QUINTAS, J. S. & GUALDA, M. J. **A formação do educador par atuar no processo de gestão ambiental**. Brasília: Ibama, 1995.

QUINTAS, J. S. **Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória**. In: LAYARGUES, P. P. (org.) *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 113 – 140.

_____. **A dimensão socioambiental na gestão ambiental federal: uma contribuição para repensar a estrutura regimental do IBAMA e do ICM-Bio**. No prelo, 2008.

RAMINELLI, R. **A natureza na colonização do Brasil**. In: REIGOTA, M. (Org.) *Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão*. Rio de Janeiro: DP & A, 2001. p. 45 – 66.

REIGOTA, M. **Educação ambiental: autonomia, cidadania e justiça social**. *Debates socioambientais*. São Paulo: Volume 2, Número 7: 1997. p. 6 -7.

_____. **O Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil**. *Pesquisa em Educação Ambiental*. São Paulo: Volume 2, Número 1, Janeiro – Julho 2007. p. 33 – 67.

ROCHA, R. G. **Estudos de ecologia política: contribuições para a análise de programas nacionais de Educação Ambiental**. Curitiba: UFPr. Dissertação (Mestrado em Educação), 2002.

ROSEMBERG, F. **Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia**. Brasília: INEP, FCC/ REDUC, 1990.

SADER, E. e LEHER, R. *Público, Estatal e Privado na Reforma Universitária*. site Fírgoa, Universidade de Santiago de Compostela, 2006.

SAES, D. A. M., **Classe média e escola capitalista**. *Crítica Marxista*, no. 21: p. 97 - 112, 2006.

SÁNCHEZ, C. **Os nós, o laço e a rede: considerações sobre a institucionalização da educação ambiental no Brasil**. Rio de Janeiro: PUC-RJ. Tese (Doutorado em Educação), 2008.

SANTOS, A. R. & e LUPORINI, T. J. **Uma reflexão sobre a feminização no magistério**. *UNOPAR Científica Ciências Humanas e Educação*. Londrina: Vol. 4, no 1, jun. 2003. p. 17 – 23.

SATO, M. e SANTOS, J. E. **Tendências nas Pesquisas em Educação Ambiental**. In: NOAL, F.; BARCELOS, V. (orgs.) *Educação ambiental e cidadania: cenários brasileiros*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003, p. 253-283.

- SCHAFFRATH, Marlete A. S. **A profissionalização do magistério feminino: uma história de emancipação e preconceitos.** In: *23ª Reunião anual da associação nacional de pesquisa e pós-graduação em educação, Caxambú* : ANPED, 2000.
- SILVA, F. A . L. **A Formação do(a) educador(a) ambiental nos programas de pós-graduação *lato sensu* das instituições de ensino superior do estado do Rio de Janeiro: uma análise crítica.** Rio de Janeiro: UFRJ. Dissertação (Mestrado em Educação), 2008.
- SILVA, R. C. **A falsa dicotomia qualitativo-quantitativo: paradigmas que informam nossas práticas de pesquisa.** In: ROMANELLI, G. e BIASOLI_ALVES, Z. M. M. (orgs.) *Diálogos metodológicos sobre Práticas de Pesquisa – Programa de Pós-graduação em Psicologia da USP/ CAPES.* Rio Preto: Editora Legis, 1998.
- SIMÕES, R. D. **Gênero, educação e educação física: um olhar sobre a produção teórica brasileira.** In: *29ª Reunião anual da associação nacional de pesquisa e pós-graduação em educação, Caxambú* : ANPED, 2006.
- SLATER, P. **Origem e significado da Escola de Frankfurt.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- SOUZA, I. V. de. **Fóruns de Educação Ambiental no Brasil: algumas articulações no horizonte da Educação Ambiental.** Rio Grande: FURG. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental), 2007.
- TOZONI-REIS , M.F.C. **Formação dos educadores ambientais e paradigmas em transição.** *Revista Ciências e Educação.* Vol. 8, no. 1: p. 83-96, 2002.
- _____. **Educação ambiental: natureza, razão e história.** Campinas: Autores Associados, 2004.
- VALENTIN, L. **Tendências das pesquisas em educação ambiental no Brasil: algumas considerações.** ANPEd, 2004.
- VARGAS, L. A. A. **A questão Agrária e o meio ambiente: trabalho e educação na luta pela terra e pela sustentabilidade.** Rio de Janeiro: UFRJ. Dissertação (Mestrado em Educação), 2007.
- VEIGA, A., AMORIM, E. e BLANCO, M. - **Um retrato da presença da Educação Ambiental no Ensino Fundamental brasileiro: o percurso de um processo acelerado de expansão.** Relatório apresentado ao INEP/MEC. Brasília, 2005.

ANEXOS

Anexo I – Lista dos minicursos oferecidos no V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental

- A imagem fotográfica como instrumento de sensibilização ambiental.
Mediador: João Carlos Gomes
- Capacitação para implementação de modelo de Educação Formal para o Desenvolvimento Sustentável
Mediadora: Eleonora Camargo da Motta Pacheco
- Crise ecológica, sociedade de risco e educação ambiental
Mediador: Joviles Vitório Trevisol
- Educação Ambiental como proposta pedagógica: pensar e agir na interdisciplinaridade
Mediadora: Angélica Gois Morales
- Educação Ambiental no Ensino Formal
Mediadora: Aurora Maria Figueirêdo Coêlho Costa
- Educação Ambiental uma rede de IntegrAÇÃO
Mediadora: Celia Margarida de Campos Leite
- Educação Ambiental, Universidade e sua contribuição para programas de coleta seletiva com inclusão social – uma experiência na cidade de São Paulo
Mediadora: Angela Martins Baeder
- Educação Física e Educação Ambiental: uma relação a ser construída na transitoriedade
Mediador: Renato Pereira de Figueiredo
- Educação para Sustentabilidade
Mediadora: Miriam Dualibi
- Métodos de gerenciamento de visitação em áreas naturais
Mediadores: Beatriz Veroneze Stigliano & Pedro de Alcantara Bittencourt Cesar
- O papel da Bioética na Educação Ambiental
Mediadores: Cláudia Jovita Pires e Borges Paulo Ricardo da Rocha Araujo
- Redes: conexões sociais
Mediadora: Vivianne Amaral
- Uma análise histórica da educação ambiental nas constituições brasileiras
Mediador: Eduardo Pordeus Silva
- Possibilidades do Vídeo para Educação Ambiental
Mediadora: Rosana Louro Ferreira Silva

- A arte-educação ambiental e a construção dos saberes
Mediadora: Cláudia Mariza Mattos Brandão
- A Educação Ambiental como Instrumento de Gestão Ambiental
Mediador: José Lindomar Alves de Lima
- A educação ambiental na formação do profissional da educação
Mediadora: Leandra Valéria S. Negretto
- A educação ambiental no processo de licenciamento ambiental
Mediadora: Lucia de Fátima Socoowski de Anello
- A Formação de Educadores Ambientais nos Territórios Rurais
Mediadora: Cristina Arzabe
- A história ambiental como ferramenta para ações críticas em Educação Ambiental
Mediadora: Luciana Mello Ribeiro
- A Questão da Água, Saneamento e Educação Ambiental na Região Metropolitana de São Paulo
Mediador: John Emilio Tatton
- Alfabetização Ecológica de Empresas: dos indivíduos às cadeias produtivas
Mediadora: Deborah Eliane Andrade Munhoz
- Concepções teóricas e práticas da Educação Ambiental
Mediadora: Martha Tristão
- Corpística ou ciência do corpo, suas ligações com a Sociopoética e a ecopedagogia indígena na educação ambiental
Mediador: Carlos Roberto Fernandes
- Curso de Capacitação de Agentes Multiplicadores em Educação Ambiental
Mediadora: Maria Jose de Sousa Holanda
- Direito Educacional: educação ambiental como um direito educacional- a formação do educador ambiental - a prática docente transversal da educação ambiental (do educador ambiental) na educação básica
Mediador: Frederico Pecorelli
- Ecologia complexa e agendas sócioambientais locais
Mediadora: Elza Maria Neffa Vieira de Castro
- Educação Ambiental como estratégia para a conservação da fauna silvestre
Mediador: Flávio Bezerra Barros

- Educação Ambiental e a Promoção da Saúde Ambiental: a formação de educadores
Mediadora: Marilene de Sá Cadei
- Educação Ambiental e Antropofagia: uma contribuição filosófica à educação ambiental
Mediador: Valdo Barcelos
- Educação Ambiental e Corredores de Biodiversidade
Mediadora: Viviane Junqueira dos Santos
- Educação Ambiental e Ecovilas: Caminhos para a Sustentabilidade
Mediador: Filipe Freitas Castro de Melo Carvalho
- A educação ambiental nos projetos e programas de desenvolvimento urbano
Mediadores: Jane Eyre G. Vieira & Leandra Valéria Negretto
- Educação Ambiental e Eixos Temáticos: uma combinação perfeita
Mediadora: Lilian Machado Marques
- Educação ambiental e participação popular: uma proposta de política pública
Mediadora: Maria Odete da Rosa Pereira
- Educação Ambiental em ação – como trabalhar em sala de aula
Mediador: Declev Reynier Dib-Ferreira
- Educação Ambiental em Unidades de Conservação - Caso: Parque Nacional do Iguaçu
Mediadora: Valéria Crivelaro Casale
- Educação Ambiental na Gestão de Recursos Hídricos
Mediador: Guarim Liberato Martins Junior
- Educação Ambiental no Gerenciamento de Resíduos Sólidos para Sociedades Sustentáveis
Mediadora: Sandra Maria Furiam Dias
- Educação Ambiental: história e perspectivas
Mediadora: Sandra de Fátima Oliveira
- Educação Ambiental: um olhar interdisciplinar
Mediadora: Sandra Cristina Pedroso Branco
- Elaboração de projetos de Educação Ambiental
Mediador: Estevão Julio Walburga Keglevich de Buzin
- Elaboração de Projetos em Educação Ambiental Formal na perspectiva da Agenda 21
Mediadora: Jacqueline Guerreiro

- Experiências de Formação Continuada de Professores em Educação Ambiental

Mediadores: Ligia Moreiras Sena, Daniel Fonseca de Andrade, Henrique Croissfelts, Cibele Randi

- Metodologias de análise na pesquisa qualitativa em Educação Ambiental

Mediadora: Maria do Carmo Galiuzzi

- O conceito “Rede”, um horizonte de possibilidades

Mediadora: Anabel de Lima

- Pedagogia da Mata: Aprender Brincando ao Ar Livre

Mediadora: Suzete Moreira Wachtel

- Povos do Mar e vivências em Educação Ambiental: O valor dos contextos

Mediadora: Maria do Rosário Rebouças da Silva

- Projetos em educação ambiental – criando oportunidades de ação e reflexão

Mediador: Antonio Vítor Rosa

Anexo II - Lista das oficinas oferecidas no V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental

- Danças Circulares, vivenciando a Educação Ambiental
Mediadora: Erika de Almeida
- EALA - Método de ensino ludo-artístico de educação ambiental
Mediadora: Liliana Amorin de Halbritter
- Educação Popular na Saúde
Mediadora: Inessa França Malaguth
- Oficina de Rádio para Educadores Ambientais
Mediadora: Vinicius Barbosa Pacheco
- Oficina sobre alfabetização ecológica
Mediadoras: Elinez Martinez Domingues e Mara Lucia F. Garutti
- Técnicas de sensibilização e participação da sociedade civil no processo de despoluição de rios
Mediador: Cesar S. Pegoraro
- Instrumentos para Elaboração de Projetos
Mediador: Fundo Nacional de Meio Ambiente
- Práticas de Educação Ambiental: instrumento para educadores
Mediadora: Caroline Porto de Oliveira
- Brinquedoteca Mambembe lixo vira arte
Mediadoras: Estela Mares Stival; Maria das Vitórias Barbosa Borges e Simone de Paula Soares
- Captação de recursos para projetos comunitários de EA
Mediadores: Luiz Franklin de Mattos Silva & Sergio Luiz May
- Cerrado, Berço das Águas, Coração do Brasil
Mediador: Igor Alyson Alencar Oliveira
- Construindo Móviles e Descobrimdo o Equilíbrio Bio Dinâmico
Mediador: Paulo E. Diaz Rocha
- Educação Ambiental: exercício de respeitar as diferenças
Mediadores: Sandro Tonso e Luciana Palharini
- Elaboração Participativa de Projetos de Educação Ambiental
Mediadora: Cristina Xavier de Almeida Borges

- Educação Ambiental em áreas de Manguezal
Mediadora: Andressa Lemos Fernandes

- Educação Ambiental Lúdica
Mediador: Juan Maro Kersul de Carvalho

- Educação Ambiental nas ondas do rádio
Mediadora: Aline Pinto de Almeida

- Educação Ambiental, Gênero e Água
Mediadora: Andréa Paula de Carestiatto Costa

- Educação ambiental através de jogos
Mediador: Eduardo d'Ávila Bernhardt

- Facilitando a prática ambiental através de dinâmicas de grupo, jogos cooperativos e exercícios teatrais no ensino
Mediadoras: Cláudia Ribeiro Barbosa & Joelma Cavalcante de Souza

- O meio ambiente e os insetos numa abordagem multidisciplinar
Mediador: Prof. Dr. Hélio Conte

- O que a comunidade sabe que a escola não ensina
Mediador: Magnolio Paulo Roberto Sposito de Oliveira

- O uso da fotografia em Educação Ambiental e a intervenção ecossistêmica
Mediadora: Andréia Estrella e Kárita Rachel P. Bastos

- Percepção ambiental – a interdisciplinaridade da fotografia
Mediador: José Carlos Maciel

- Reaproveitamento de resíduos sólidos
Mediadora: Josana de Castro Peixoto

- Técnicas de Percepção Ambiental
Mediadora: Graciane Regina Pereira

- Um pouco do mundo cabe nas mãos: reflexões e práticas de educação ambiental a partir do cotidiano
Mediadora: Carmem Lucia Costa

- Uso de imagens como instrumento de sensibilização para o ambiente
Mediadora: Ana Rosa Marques

Anexo III - Lista dos grupos de trabalho que ocorreram no V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental

- Agenda 21
Coordenação: Mônica Renard – 5 Elementos /REPEA

- Cultura Digital
Coordenação: Patrícia Otero – REPEA

- Centros de Educação Ambiental
Coordenação: Fábio Deboni / Alexandre Falcão - Rede CEAs

- Desdobramentos da Conferência Nacional Infanto-juvenil de Meio Ambiente
Coordenação: Tita Vieira – REABA

- Empresas e Educação Ambiental
Coordenação: Deborah Munhoz – RMEA

- Formação de educadores e educadoras ambientais
Coordenação: Antonio Guerra – REASUL

- Formação de Facilitadores
Coordenação: Jacqueline Guerreiro – REARJ

- Informação e Comunicação
Coordenação: Alisson Ishi - Rede Aguapé

- Observatório Políticas Públicas
Coordenação: Vivianne Amaral – Instituto Ecoar / REBEA

- Programas universitários de Educação Ambiental
Coordenação: Cláudia Coelho – UESB/RUPEA
Maria de Lourdes Spazziani – CUML/RUPEA

- ProNEA – Programa Nacional de Educação Ambiental
Coordenação: Philippe P. Layrargues

- SIBEA – Sistema Brasileiro de Informação sobre Educação Ambiental
Coordenação: Angela Schmidt

- Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global
Coordenação: Moema Viezzer - REBEA