

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

**SENTIDOS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL:
as Unidades de Conservação como campo de disputa**

MARYANE VIEIRA SAISSE

RIO DE JANEIRO

2011

MARYANE VIEIRA SAISSE

SENTIDOS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO
BRASIL: as Unidades de Conservação como campo de disputa

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de doutora.

Orientador: Prof. Doutor Carlos Frederico Bernardo Loureiro

Rio de Janeiro

2011

S158 Saisse, Maryane Vieira.

Sentidos e práticas da educação ambiental no Brasil: as unidades de conservação como campo de disputa / Maryane Vieira Saisse. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

317f.

Orientador: Carlos Frederico Bernardo Loureiro.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social - EICOS, 2011.

1. Educação ambiental. 2. Gestão ambiental. 3. Unidades de conservação. I. Loureiro, Carlos Frederico Bernardo. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia.

CDD: 333.72

MARYANE VIEIRA SAISSÉ

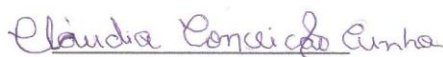
SENTIDOS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL:
as Unidades de Conservação como campo de disputa

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social (Programa EICOS), Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de doutora.

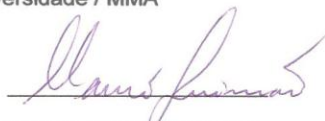
Aprovada em 08 de agosto de 2011.



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



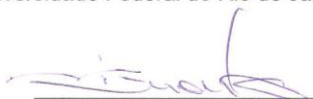
Dra. Claudia Conceição da Cunha
Instituto Chico Mendes de Conservação da
Biodiversidade / MMA



Prof.Dr. Mauro Guimarães
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro



Profa.Dra. Ruth Machado Barbosa
Universidade Federal do Rio de Janeiro



Prof.Dr. Victor Novicki
Universidade Católica de Petrópolis

Dedico este trabalho

Ao Antonio meu filho, que com sabedoria e
graça ilumina minha vida,

À mestre e amiga Maria de Lourdes Coelho
Anunciação, extensionista social e
educadora desde a Sudepe, *in memorian*,

AGRADECIMENTOS

Foram muitos os que me ajudaram a realizar esse trabalho, a todos meu reconhecimento...

Ao meu orientador Carlos Frederico B. Loureiro, pela competência, comprometimento e enorme generosidade com que atendeu a cada solicitação minha desde o convite à orientação, sempre me entusiasmando a vencer cada obstáculo surgido ao longo desse trabalho.

Aos membros da banca, por terem contribuído para além do ritual da “defesa de tese”, desde a qualificação, com importantes sugestões, discussões e ensinamentos.

Ao Programa EICOS/UFRJ, professores e secretaria, pelos ensinamentos e apoio que possibilitou a realização dessa tese e que facilitaram meu reencontro com a vida acadêmica.

À Eunice Trein pela leitura atenta e amiga que dirigiu ao meu projeto.

Aos companheiros do Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade (LIEAS/FE/UFRJ), por terem me propiciado tantos momentos de trocas, aprendizagens e alegrias em nossas reuniões e encontros, tentei trazer para esse trabalho o diálogo com vocês.

À Aline, Claudia, Jacqueline, Mercês, Mônica e Ana Maria por compartilharem ansiedades, dúvidas, angústias, alegrias e projetos...

Às colegas do Núcleo de Educação Ambiental do Jardim Botânico do Rio de Janeiro pelo estímulo e confiança.

A minha família pelo estímulo e apoio, mesmo quando parecia que a tese “não ia terminar nunca!” e a Carol que contribuiu com parte das ilustrações do trabalho.

Aos queridos amigos que me incentivaram inclusive compreendendo as fases de “desaparecimento” e silêncio...

À Elfi pela valiosa ajuda na formatação da tese.

Agradeço especialmente aos entrevistados e representantes das UC's analisadas nesse trabalho, generosos em compartilhar seus conhecimentos e tempo a mim cedido: Claudison Vasconcelos, Felipe Mendonça, Flavia Rossi, José Quintas, Laci Santin, Lucia Anello, Marcos Sorrentino, Philippe Layrargues, Renata Maranhão, Thaís Salmito, Iara Vasco e a todos educadores e gestores das UC's que contribuíram com os questionários.

Aos servidores da APA da Baleia Franca e seu conselho gestor pelo acolhimento e simpatia com que me receberam em suas reuniões e com quem pude dividir desafios e esperanças.

À Laci Santin que me abrigou em importantes momentos do trabalho de campo.

Ao Ministério do Meio Ambiente e Instituto Chico Mendes de Biodiversidade, representado pela CEAC e DIUSP, Assessoria da Presidência, CGPI, Assessoria de Comunicação, e na Flona Ipanema pelos diversos meios usados para facilitar meu acesso a informações e participação em fóruns de discussão.

"O trabalho não é a fonte de toda riqueza. A Natureza é fonte dos valores de uso tanto quanto o trabalho, que não é em si nada além da expressão de uma força natural, a força do trabalho do homem."

Marx

"Que tempos são esses em que falar de árvores é quase um crime, pois implica silenciar sobre tantas barbaridades?"

Bertold Brecht

"Sejamos mais humildes, sejamos mais tolerantes com nossas próprias limitações"

Francisco Oliveira

RESUMO

SAISSE, M.V. *Sentidos e Práticas da Educação Ambiental no Brasil – As Unidades de Conservação como campo de disputa*. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) Programa EICOS/Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

A Educação Ambiental teve sua institucionalização no Brasil fomentada por acordos internacionais e se consolidou na gestão ambiental pública federal, principalmente, a partir da criação dos Núcleos de Educação Ambiental do IBAMA em 1992. Esse trabalho teve por objetivo analisar esse percurso, destacando o contexto de sua formação, os pontos de inflexão encontrados e a forma como se fizeram presentes no aparelho de Estado os diversos interesses e disputas do campo, desde o início da implantação da política ambiental no país. O cenário escolhido para campo foram as Unidades de Conservação e as ações educativas propostas para aquelas, por serem consideradas estratégicas para a conscientização pública e para o envolvimento da sociedade na conservação da biodiversidade. Adotou-se como estratégia metodológica a análise documental, a realização de entrevistas com representantes da educação ambiental nas instituições da gestão ambiental pública federal e a aplicação de questionários junto a vinte e oito Unidades de Conservação federais. Os resultados revelam como, no bojo de um novo projeto de desenvolvimento e de alterações no rumo da política ambiental, a divisão do IBAMA e a desarticulação de sua Coordenação de Educação Ambiental, contribuíram para fragmentar a ação educativa de viés crítico, voltada ao fortalecimento da gestão participativa, que vinha se desenvolvendo nas Unidades de Conservação. Estruturalmente fragilizadas e atuando precariamente essas áreas naturais protegidas ficaram mais vulneráveis a determinações econômicas e a flexibilizações, enquanto seus instrumentos de gestão e espaços de participação eram esvaziados de sentido político. Pode-se ao final da pesquisa registrar o aparecimento de outro cenário possível, quando no processo de consolidação do ICMBio, gestão participativa e educação ambiental iniciavam articulações com envolvimento dos atores lotados nas Unidades de Conservação.

Palavras-chave: educação ambiental; unidades de conservação; gestão ambiental pública.

ABSTRACT

SAISSE, M.V. *Sentidos e Práticas da Educação Ambiental no Brasil – As Unidades de Conservação como campo de disputa*. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) Programa EICOS/Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

The institutionalization of environmental education in Brazil was fostered by international agreements and consolidated by federal environmental public policies, especially after the creation of Environmental Education Nuclei by the Brazilian Institute of Environment and Renewable Natural Resources, IBAMA, in 1992. The goal of this work was to study this development, highlighting the context behind its formation, the inflection points identified, and how the various interests and turf disputes were present in the state apparatus since the beginning of the implementation of environmental policies in the country. The scenario selected as a field study was the Conservation Units and the educational measures proposed for these units, as they are considered strategic for public awareness and for involving society in biodiversity conservation. The methodological strategies adopted were documentary analysis, interviews carried out with representatives of environmental education in federal public institutions, and the review of questionnaires sent to twenty-eight federal Conservation Units. The results reveal how, in the context of a new development project and changes in the direction of environmental policies, dividing IBAMA and dismantling its Environmental Education Board contributed to the fragmentation of critically-oriented educational actions aimed at strengthening a participative management model, and which were being developed by Conservation Units. Structurally weakened and operating precariously, these protected natural regions became more vulnerable to economic determinations and guideline flexibilities as their management instruments and participation spaces were emptied of political meaning. The end of this research might indicate the appearance of another possible scenario when, in the process of consolidating the Chico Mendes Institute for Biodiversity Conservation, ICMBio, participative management and environmental education were starting to be articulated with actors from the Conservation Units.

Keywords: environmental education; conservation units; public environmental management.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEEMA Associação Brasileira de Entidades Estaduais de Meio Ambiente

ABI Associação Brasileira de Imprensa

ABONG Associação Brasileira de Organizações não Governamentais

ACADEBIO Academia Nacional da Biodiversidade

ANAMMA Associação Nacional dos Municípios e Meio Ambiente

APA Área de Proteção Ambiental

ARIE Área de Relevante Interesse Ecológico

ARPA Áreas Protegidas da Amazônia

BIRD Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM Banco Mundial

CDB Convenção sobre Diversidade Biológica

CEAC Coordenação de Educação Ambiental e Capacitação Externa do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade

CENTRE Centro de Treinamento do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente

CG Conselho Gestor

CGEA/MEC Coordenação Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação

CGEAM Coordenação Geral de Educação Ambiental

CGPEG Coordenação Geral de Petróleo e Gás

CIEA Comissões Interinstitucionais de EA

CISEA Comissão Intersetorial de EA

CNE Conselho Nacional de Educação

CNMA Conferência Nacional do Meio Ambiente

CNPT Centro Nacional de Desenvolvimento Sustentado das Populações Tradicionais

CNRH Conselho Nacional de Recursos Hídricos

CNUC Cadastro Nacional de Unidades de Conservação

CNUMAD Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento

COIAB Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira

CONAMA Conselho Nacional de Meio Ambiente

CONEMA Conselho Estadual do Meio Ambiente

CONTAG Confederação Nacional de Trabalhadores da Agricultura

CR Coordenações Regionais do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade

CTEM Câmara Técnica de Educação, Capacitação, Mobilização Social e Informação em Recursos Hídricos

DEA Departamento de Educação Ambiental

DEDIC Departamento de Divulgação Técnico- Científica

DIED Diretoria de Educação Ambiental

DIGET Diretoria de Gestão Estratégica

DILIQ Diretoria Licenciamento e Qualidade Ambiental

DIQUA Diretoria de Qualidade Ambiental

DIREC Diretoria de Ecossistemas

DIRPED Diretoria de Incentivo à Pesquisa e Divulgação Técnico Científica

DISAM Diretoria de Desenvolvimento Socioambiental

DIUSP Diretoria de Unidades de Conservação de Uso Sustentável e Populações Tradicionais

EA Educação Ambiental

EIA -RIMA Estudo de Impactos Ambientais/Relatório de Impactos Ambientais

ELPN Escritório de Licenciamento de Petróleo e Nuclear

EMATER Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural

ENCEA Estratégia de Comunicação e Educação Ambiental

ESEC Estação Ecológica

FLONA Floresta Nacional

FMI Fundo Monetário Internacional

FNDF Fundo Nacional de Desenvolvimento Florestal

FNMA Fundo Nacional do Meio Ambiente

FUNBIO Fundo Brasileiro da Biodiversidade

GAT Grupo de Assessoramento Técnico

GEREX Gerencia Executiva dos Escritórios Regionais do IBAMA

GTEA – Grupo de Trabalho de Educação Ambiental do IBAMA e do ICMBio

IBAMA Instituto Brasileiro de Meio Ambiente

IBASE Instituto Brasileiro de Análises Econômicas e Sociais

IBDF Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal

ICMBio Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade

IEB Instituto Internacional de Educação do Brasil
INCRA Instituto Nacional da Reforma Agrária
IUCN International Union for Conservation of Nature
IPAM Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia
ISA Instituto Socioambiental
ISER Instituto Superior de Estudos da Religião
MEC Ministério da Educação
MMA Ministério do Meio Ambiente
MN Monumento Natural
MST Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEA Núcleos de Educação Ambiental
NMS Novos Movimentos Sociais
OAB Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil
OG PNEA Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental
OGU Orçamento Geral da União
ONU Organização das Nações Unidas
ONG Organização Não Governamental
PAC Programa de Aceleração do Crescimento
PEA Programa de Educação Ambiental e Divulgação Técnico Científica
PEAC Programa de Educação Ambiental para as Comunidades Costeiras
PESCART Plano de Assistência à Pesca Artesanal
PI Proteção Integral
PN / PARNA Parque Nacional
PNAP Plano Estratégico Nacional de Áreas Protegidas
PNC Programa Nacional de Capacitação de Gestores Ambientais
PNEA Política Nacional de Educação Ambiental
PNMA Política Nacional do Meio Ambiente
PNT Parque Nacional da Tijuca
PNUMA Programa das Nações Unidas para o Meio ambiente
PPA Plano Plurianual
PRONEA Programa Nacional de Educação Ambiental

ProNEA Programa Nacional de Educação Ambiental
ProFEA Programa de Formação de Educadores Ambientais
RDS Reserva de Desenvolvimento Sustentável
REBIO Reserva Biológica
RF Reserva de Fauna
RPPN Reserva Particular do Patrimônio Natural
RESEX Reserva Extrativista
REVIS Refúgio da Vida Silvestre
SAIC Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental
SBPC Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEMA Secretaria Especial de Meio Ambiente
SFB Serviço Florestal Brasileiro
SINGREH Sistema Nacional de Recursos Hídricos
SISBIO Sistema de Autorização e Informação em Biodiversidade
SISNAMA Sistema Nacional de Meio Ambiente
SNUC Sistema Nacional de Unidades de Conservação
SUDEPE Superintendência do Desenvolvimento da Pesca
SUDHEVEA Superintendência do Desenvolvimento da Borracha
SUPES Superintendência Regional do IBAMA
SRHU Secretaria de Recursos Hídricos e Ambiente Urbano
TNC The Nature Conservancy
UNB Universidade Federal de Brasília
UNDIME União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
UFMT/UFMS Universidades Federais de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul
US Uso Sustentável
WWF World Wild Life / Fundo Mundial da Natureza
ZEE Zoneamento Ecológico-Econômico

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – QUADRO DE RELAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO DOS ENTREVISTADOS

APÊNDICE C – RELAÇÃO DAS UC's FEDERAIS QUE RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO

APÊNDICE D – MAPA DE LOCALIZAÇÃO POR ESTADO E POR BIOMA DAS UC's QUE COMPÕE O QUADRO DE ANÁLISE

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS UNIDADES DE CONSERVAÇÃO FEDERAIS

APÊNDICE F – RELAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DA GESTÃO NAS UC's

APÊNDICE G – AÇÕES EDUCATIVAS NAS UC's

APÊNDICE H – PERFIL DOS ENTREVISTADOS

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - CRIAÇÃO DO IBAMA

ANEXO B - CRIA OS NÚCLEOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

ANEXO C – ILUSTRAÇÃO ÓRGÃO GESTOR DA PNEA

ANEXO D – LEI Nº 11.516, DE 28 DE AGOSTO DE 2007 CRIAÇÃO DO ICMBIO /
CONVERSÃO DA MP 366/2007 QUE ALTEROU IBAMA

ANEXO E – QUADRO DE CURSOS DE INTRODUÇÃO Á EDUCAÇÃO NO
PROCESSO DE GESTÃO AMBIENTAL / CGEAM (1997-2006)

ANEXO F – QUADRO COM PREVISÃO DE POTENCIALIDADES PARA ATUAÇÃO
DA EA NO BIÊNIO 2009/2010 – ENCONTRO DE EDUCADORES DO
MMA/IBAMA/ICMBio (2008)

ANEXO G – QUADRO DE UC's EM PROCESSO DE ALTERAÇÃO DE
CATEGORIA/LIMITE DE ÁREA

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Relação de Entrevistados	203
Figura 2	UC' analisadas por categoria e região do país.....	240
Figura 3	UC's com Ação Educati	Figura 4 Tempo de existência da ação 241
Figura 5	Infraestrutura nas UC's	242
Figura 6	UC's com equipe técnica.....	242
Figura 7	Recursos das UC's para ação educativa	244
Figura 8	Relação UC's e Plano de Manejo	246
Figura 9	Relação UC's e Conselho Gestor	247
Figura 10	Conflitos ambientais nas UC's	248
Figura 11	Linha pedagógica das ações educativas.....	249
Figura 12	Foco da ação educativa	252

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO	20
1.1 O tema	21
1.2 Questões que orientaram o trabalho	23
1.3 Objetivo	23
1.3.1 Objetivo geral	23
1.3.2 Objetivos específicos	23
1.4 Justificativa e contribuições	24
1.5 Orientações metodológicas	27
1.5.1 Procedimentos técnicos	27
1.6 Organização da tese	29
CAPÍTULO 2 SOCIEDADE E NATUREZA	31
2.1 O metabolismo com a natureza: a concepção dialética histórica de Marx	31
2.2 Conflitos ambientais	37
CAPÍTULO 3 UNIDADES DE CONSERVAÇÃO EM DEBATE	39
3.1 Origem das áreas naturais protegidas e questões decorrentes	39
3.2 Áreas estratégicas para a conservação da diversidade biológica	41
3.3 Unidades de Conservação no Brasil - O Sistema Nacional de Unidades de Conservação	45
3.4 Gestão Participativa e Conselhos Gestores	50
CAPÍTULO 4 O HISTÓRICO DOS PROGRAMAS EDUCATIVOS NO ÂMBITO FEDERAL DA GESTÃO AMBIENTAL PÚBLICA. UM PANORAMA DA SECRETARIA ESPECIAL DE MEIO AMBIENTE AO INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE	56
4.1 O lugar da educação na formação do IBAMA	65
4.2 Educação na gestão ambiental pública	69
4.3 “Brasil Um País de Todos”. Avanços e retrocessos da educação ambiental no governo Lula	84
4.4 A Fragmentação da gestão ambiental e o apagamento da educação: “Jabutí em cima da árvore? Ou foi enchente ou foi mão de gente”	97
4.5 Dez anos da política nacional de educação ambiental e dois da desinstitucionalização da educação nos órgãos executores da gestão ambiental pública federal	110

4.6 A coordenação de educação ambiental e capacitação do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade e a criação da estratégia nacional de comunicação e educação ambiental.....	113
CAPÍTULO 5 O CAMPO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: TENDÊNCIAS E CONCEPÇÕES EM DISPUTA.....	120
5.1. Educação ambiental como campo de forças.....	120
5.2 O contexto de formação do campo ambiental e de EA no Brasil	122
5.3 As tendências e as concepções presentes no campo	147
5.3.1 A pedagogia crítica e a educação ambiental	162
5.4 Educação ambiental: diferentes propostas para unidades de conservação	179
5.4.1 A educação ambiental na gestão ambiental pública e a educomunicação	184
5.5 A construção da estratégia de comunicação e educação ambiental no âmbito do SNUC.....	189
CAPÍTULO 6 SENTIDOS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS UCS FEDERAIS - A PERSPECTIVA DE GESTORES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E DE EDUCADORES DAS UNIDADES DE CONSERVAÇÃO	202
6. 1 Concepções e sentidos na voz de educadores e gestores da educação ambiental no MMA, IBAMA e ICMBIO	202
6.1.1 Perfil e contribuição dos educadores entrevistados.....	205
6.1.2 Perspectiva da relação sociedade e natureza e significados dados a unidades de conservação	215
6.1.3 Como concebem a relação entre estado e sociedade na gestão de U'C	222
6.1.4 Função e desafios que atribuem à educação em Unidades de Conservação.....	227
6.1.5 O que pensam sobre a estratégia nacional de comunicação e educação e ambiental (ENCEA)	234
6.2 Um quadro representativo das ações educativas em unidades de conservação federais	237
6.2.1 Quadro geral das UC's analisadas	239
6.2.2 Estrutura institucional das UC's analisadas	241
6.2.3 Instrumentos de gestão e conflitos ambientais	244
6.2.4 Concepções e estratégias de EA nas UC's analisadas	248
6.2.5 Atividades educativas realizadas nas UC's	250
6.2.6 Expectativas para a educação ambiental na perspectiva dos agentes das UC's	252

6.2.7 Levantamento realizado em 2008 pelo ICMBio/MMA	256
6.2.8 Conclusões da análise sobre o quadro encontrado	261
CAPÍTULO 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	267
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	278
APÊNDICES	290
ANEXOS	305

CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO

O tema dessa tese tem origem nas inquietações que desenvolvi, a partir da conclusão do mestrado, quando entrei em contato com as discussões já desenvolvidas por alguns autores, sobre as tendências da educação ambiental no Brasil e seus diferentes significados. Atingiu-me tanto a possibilidade de identificar o trabalho que desenvolvia em uma área protegida da Reserva da Biosfera com a perspectiva mais conservadora e reprodutiva da educação ambiental, quanto me estimulou a refletir com outros educadores sobre os limites da “Educação Ambiental para a conservação da biodiversidade”, nossa linha de atuação, e as possibilidades de superá-los.

Trabalho desde formada em setores da gestão ambiental pública federal e pude acompanhar grande parte da institucionalização da educação ambiental nessa esfera, um de seus marcos a criação dos Núcleos de Educação Ambiental do IBAMA, instituição a qual era vinculada naquele momento, e todo processo de amadurecimento que acompanhou sua consolidação até a divisão do IBAMA e a criação do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade, quando ela deixa de existir formalmente na estrutura das duas instituições. Nessa fase, mesmo já não pertencendo ao quadro institucional, mas atuando no último Núcleo de Educação Ambiental que sobrevivia no Ministério do Meio Ambiente, senti-me envolvida pelo retrocesso que significou a fragmentação da questão ambiental no interior do Estado.

Iniciava naquele momento o doutorado no Programa EICOS, na linha *Comunidades, Desenvolvimento, Meio Ambiente e Inclusão Social*, à qual se adequava meu objetivo de refletir sobre como os setores educativos refletiam a tensão interna do órgão ambiental federal, quais interesses estavam presente e que consequências teriam para a educação ambiental que vinha se desenvolvendo nas Unidades de Conservação administradas pelo IBAMA.

O acompanhamento da recondução da educação ambiental no IBAMA e no ICMBio com a participação em encontros dos educadores e oficinas de construção da Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental permitiu que novos caminhos fossem se definindo na tese.

1.1 O Tema

O Brasil tem em seu território entre 15 a 20% do número total de espécies do planeta, conta com a mais diversa flora do mundo e alguns dos ecossistemas mais ricos do planeta em número de espécies vegetais - a Amazônia, a Mata Atlântica e o Cerrado. A Floresta Amazônica brasileira compreende cerca de 26% das florestas tropicais remanescentes no planeta e o país possui a mais alta taxa de endemismo, apesar da composição total da biodiversidade brasileira não ser suficientemente conhecida (MMA)¹

A gestão ambiental pública com foco na conservação da biodiversidade tem como principal estratégia no Brasil, a implantação de áreas naturais protegidas cuja centralidade está na criação, implantação e gestão de Unidades de Conservação. De acordo com informações do MMA 17% de território do Brasil são áreas naturais protegidas, principalmente na Amazônia. Nos últimos dez anos foi criado um grande número delas, apesar da maior parte constar só no papel. Contam-se atualmente 310 Unidades federais que junto às estaduais, municipais e Reservas Particulares do Patrimônio Natural (RPPN) formam o Sistema Nacional de Unidades de Conservação.

Constantemente a educação ambiental é associada às Áreas Naturais Protegidas por estas serem consideradas estratégicas para a conscientização pública sobre as ameaças à perda da biodiversidade e do papel dessas áreas para a conservação. Entre as políticas públicas que ratificam essa relação temos:

A Lei 9795/1999 que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental,

Art. 13º

“(..) que o Poder Público, em níveis federal estadual e municipal incentivará: a sensibilização da sociedade para a importância das unidades de conservação; a sensibilização ambiental das populações tradicionais ligadas às unidades de conservação; a sensibilização ambiental dos agricultores(..)” (incisos IV a VI) .

¹<http://homolog-w.mma.gov.br/index.php?ido=conteudo.monta&idEstrutura=89&idConteudo=8142&idMenu=8687>

A Lei 9.985 /2000 que cria o SNUC, reconhece a educação como parte estruturante da gestão de UC's e contempla em um dos objetivos a promoção da Educação Ambiental e como uma de suas diretrizes “a participação efetiva das populações locais na criação, implantação e gestão das unidades de conservação” (Art 5º), que para se efetivar, necessita da realização de processos educativos com os grupos sociais do território social onde a UC está situada.

A abordagem naturalista da educação ambiental, voltada à preservação dos recursos naturais com afastamento do contato humano, por muito tempo reforçou a dimensão mais conservadora da questão ambiental e da educação lançando-as em “armadilhas paradigmáticas”, conceito apresentado por Guimarães (2004) para definir a reprodução nas ações educativas dos paradigmas constituintes da sociedade moderna, que excluem ou relegam a um segundo plano a perspectiva crítica e a reflexão histórica e induzem à educação de caráter prescritivo.

O risco dessa armadilha em áreas protegidas se afirma na crença do *mito da natureza intocada*, que dissocia natureza e cultura, ciência e senso comum, sensibilidade e racionalidade, e propõe uma ação educativa que visa “religar” o homem com a natureza, através de metodologias discursivas ou sensibilizadoras que buscam mudanças comportamentais e compromisso individual em defesa da conservação da natureza.

A educação ambiental que se coloca crítica a essa concepção, acredita que a ação educativa exercida nesses espaços públicos deva contribuir criando as condições necessárias para a gestão participativa a fim de viabilizar o controle social da gestão ambiental pública. Conforme está previsto no SNUC e era exercido pela Coordenação de Educação Ambiental do IBAMA.

A divisão do IBAMA e a criação do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade que ficou responsável pelas Unidades de Conservação, em 2007, deixaram a educação ambiental nas duas instituições sem uma estrutura formalizada o que contribuiu para aumentar as dificuldades dos trabalhos executados em termos orçamentários, de pessoal e de apoio gerencial e pedagógico. Enquanto os educadores desses Institutos buscavam reconduzir suas funções, lutando para dar continuidade aos trabalhos assumidos nas UC's e junto aos conselhos gestores, tinha início a partir do Departamento de Educação Ambiental, do Ministério do Meio Ambiente, a elaboração de uma Estratégia de

Comunicação e Educação Ambiental para essas áreas, por meio de consulta pública e apoio de parceiros da sociedade civil e sem envolvimento dos servidores das UC's federais. Esse movimento desvelou projetos concorrentes para essas áreas que se constituem em cenários emblemáticos de disputa pelos sentidos que representam da relação entre sociedade e natureza.

1.2 Questões que Orientaram o Trabalho

- Considerando-se as premissas da educação ambiental crítica e transformadora, quais as possibilidades e os limites para a sua implantação nas UC's através das ações do Estado capitalista neoliberal?
- Considerando-se que as Unidades de Conservação são espaços significativos para a conservação da biodiversidade e para ações educativas, como essas refletem as disputas de sentido do campo da educação ambiental que são incorporados ao Estado?
- Quais as características e especificidades dos trabalhos educativos desenvolvidos nas UC's e quais consequências a divisão do IBAMA e mudança para o ICMBio tiveram para suas ações?

1.3 Objetivo

1.3.1 Objetivo Geral

Analisar o desenvolvimento da educação ambiental na gestão ambiental pública federal tendo por foco os programas educativos propostos para as Unidades de conservação.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Analisar as políticas públicas nacionais de EA, salientando as principais controvérsias do campo e como essas se materializaram através de programas e ações na gestão ambiental pública federal.

- Analisar as principais questões implicadas na criação e gestão de UC's e a perspectiva de educação ambiental que apresentam seus principais documentos orientadores
- Observar o quadro de ações educativas desenvolvidas nas UCs federais, após Lei nº11.516/ 2007¹² que criou o ICMBio, considerando o perfil e a intencionalidade dessas ações.
- Contribuir com subsídios para a construção de políticas públicas que favoreçam a educação ambiental crítica nas UC's.

1.4 Justificativa e Contribuições

Embora existam diversos estudos que descrevem a história da educação ambiental no Brasil, seu desenvolvimento na gestão ambiental pública exigia um olhar mais cuidadoso que permitisse ver como a legitimidade que alcançou nas últimas décadas foi absorvida dentro do Estado e quais as dificuldades encontradas para atender às demandas sociais e os direitos conquistados quanto a sua oferta, desde a Constituição de 1988.

Outra observação se refere às várias políticas públicas que reconhecem e firmam a relação entre Unidades de Conservação e educação ambiental. A PNEA Política Nacional de Educação Ambiental, no seu artigo 2º ao definir a Educação Ambiental como *“um componente essencial e permanente da educação nacional, que deve estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal,”* consagra no seu artigo 3º que *“todos têm direito à educação ambiental”* e ao mesmo tempo, incumbe aos órgãos integrantes do SISNAMA, de promoverem *“ações de educação ambiental integradas aos programas de conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente”*. e no Art. 13º, que

“(..) que o Poder Público, em níveis federal estadual e municipal incentivará: a sensibilização da sociedade para a importância das unidades de conservação; a sensibilização ambiental das populações tradicionais ligadas às unidades de conservação; a sensibilização ambiental dos agricultores(..)” (incisos IV a VI) .

Também no Decreto 4281/02 que ao regulamentar essa Lei em seu inciso II do Art. 6º determina que

“programas de Educação Ambiental (sejam) integrados(...) às atividades de conservação da biodiversidade, de zoneamento ambiental, de licenciamento de atividades efetivas ou potencialmente poluidoras, de gerenciamento de resíduos, de gerenciamento costeiro, de gestão de recursos hídricos, de ordenamento de recursos pesqueiros, de manejo sustentável de recursos ambientais, de ecoturismo e melhoria da qualidade ambiental”

A Lei 9.985 /2000 que cria o SNUC, reconhece a educação como parte estruturante da gestão de UCs e contempla em um dos objetivos “*a promoção da Educação Ambiental* (Inciso XII ,Art 4º) e como uma de suas diretrizes “*a participação efetiva das populações locais na criação, implantação e gestão das unidades de conservação*”(Art 5º), que para se efetivar, necessita da realização de processos educativos com os grupos sociais do território social onde a UC está situada.

Apesar do entendimento de serem as Unidades de Conservação espaços pedagógicos relevantes para atividades de Educação Ambiental, não são muitas as pesquisas no Brasil que investigam as ações de educação ambiental desenvolvidas nesses espaços de uma forma mais abrangente.

A maioria dos trabalhos encontrados realizam estudos de caso referentes a determinadas Unidades de Conservação (OLIVEIRA,2002; TEIXEIRA, 2004; VENDRAMETTO, 2005; MUSSI,2007) ou dentro de um território específico (MADUREIRA, 1997; STEIMAN, 2008). Para conhecimento dessa produção foram pesquisados bancos de teses e dissertações das seguintes instituições: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade de Brasília, Universidade de São Paulo, Universidade de Campinas, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal de São Carlos e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, além do sistema CAPES, da listagem elaborada por Novicki (2002) e da lista disponível na REASul, através das palavras-chaves educação ambiental e unidades de conservação.

No nosso caso sentíamos necessidade de ter um quadro geral da educação ambiental proposta pelo poder público para as Unidades de Conservação federais e as ações implantadas. Entendemos que uma das contribuições desse

trabalho esteja na possibilidade de registrar e analisar o impacto ocasionado nas ações de educação ambiental nas Unidades de Conservação federais quando a gestão dessas passou para o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade em 2007 e a Coordenação Geral de Educação Ambiental do IBAMA foi desestruturada.

Acreditamos também que no momento em que se pretende elaborar uma Estratégia Nacional de Comunicação e Educação com propósito de unificar ações educativas nas UC's, seja oportuno revelar os sentidos presentes, em disputa, e apresentar um panorama das ações em curso e seus possíveis desdobramentos para os educadores, pois concordando com Quintas entendemos que

“Ao se discutir a prática da Educação Ambiental no contexto da criação e gestão de unidades de conservação é fundamental que se tenha idéia do panorama geral das concepções de conservação da biodiversidade predominante e em disputa na implementação das estratégias de conservação, uma vez que o modo como o educador aborda determinada temática na realização do processo educativo explicita a sua concepção de sociedade, o seu entendimento sobre a problemática ambiental e, conseqüentemente, a vertente da Educação Ambiental que está assumindo” (2009 p.10)

Esse estudo contribuirá ainda com o programa de educação ambiental do Jardim Botânico do Rio de Janeiro onde trabalho como educadora, pois embora não se enquadre nas categorias de Unidades de Conservação previstas pelo SNUC, o Jardim Botânico é área protegida como Reserva da Biosfera, modelo adotado internacionalmente pela UNESCO “com os objetivos básicos de preservação da diversidade biológica, o desenvolvimento de atividades de pesquisa, o monitoramento ambiental, a educação ambiental, o desenvolvimento sustentável e a melhoria da qualidade de vida das populações” (SNUC). As ações de educação ambiental desenvolvidas no Jardim Botânico do Rio de Janeiro, referem-se à linha *“Educação para a conservação da biodiversidade”* do Plano Plurianual do MMA, Ministério ao qual se vincula, e compartilham muitas das orientações, dos problemas e dos desafios colocados para as UC's.

1.5 Orientações Metodológicas

A realização da análise que nos propomos nesse trabalho exigiu uma reflexão contextualizada do discurso e das práticas, para a qual seguimos o paradigma teórico crítico com base nos fundamentos do materialismo dialético-histórico. A investigação pautou-se na perspectiva relacional e histórica, que liga a ação dos sujeitos à cultura e às estruturas sociais, econômicas e político-institucionais, permitindo-nos compreender como as relações de poder são produzidas, mediadas e transformadas na ação dos atores sociais (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2004).

1.5.1 Procedimentos Técnicos

Organizamos os procedimentos técnicos orientados pelo método de análise de conteúdo, seguindo principalmente Triviños (2008) e Chizzotti (2001) para os quais o procedimento de coleta e análise de dados deve considerar a complexidade do que se quer estudar. Nossa identificação com o método deveu-se à possibilidade de tratar do conteúdo tanto nos documentos quanto nas manifestações e depoimentos dos atores sociais transformados em texto, com utilização de classificação de conceitos, de codificação e da categorização desses. Esse método nos possibilitou uma sistematização da análise por se prestar, a compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto e latente, as significações latentes ou ocultas.

Como normalmente acontece em pesquisas qualitativas, que necessitam conjugar agendas dos atores envolvidos e várias situações inesperadas, nosso quadro de entrevistados, como também o universo de unidades de conservação federais, tiveram que ser reestruturados dentro de limites que não interferissem nos objetivos da pesquisa. Conforme se verá exposto no capítulo correspondente à parte empírica, o conhecimento em última hora da obrigatoriedade de solicitação ao Sistema de Autorização e Informação em Biodiversidade (SISBIO) para levantar informações junto às UC's, mesmo que fossem através de entrevistas com funcionários, colocou em risco o andamento dessa parte da pesquisa, em virtude de todas as demandas e tempo exigido nesse processo. Acredito ser

importante uma maior divulgação e atenção quanto a essa exigência mesmo para pesquisas de perfil qualitativo, pois envolve uma complexidade de etapas que não observadas pode acabar por comprometer os objetivos das pesquisas.

As técnicas usadas para a coleta de informações envolveram a análise documental de fonte primária e secundária, aplicação de questionários junto a gestores/educadores de UC's e realização de entrevistas semi-estruturadas.

Os documentos que serviram de base às análises foram a Política Nacional de Educação Ambiental, o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA-1ª versão e ProNEA – 2ª versão), o Sistema Nacional de Unidades de Conservação, o Plano Nacional de Áreas Protegidas, e versões preliminares da Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental (ENCEA), os relatórios institucionais anuais, relatórios de Encontros e Relatórios de Grupos de Trabalho. Utilizamos ainda documentos referentes às instituições fundadoras do IBAMA, principalmente SEMA, SUDEPE e IBDF.²

As entrevistas foram realizadas junto a educadores que responderam pela gestão da educação ambiental no MMA, IBAMA e ICMBio no período de 2003 a 2008 anos, período que se estende da implantação do órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental à fragmentação da educação ambiental com a divisão do IBAMA.

A intenção original era que os relatos das entrevistas fossem utilizados estritamente para atender às questões apontadas no roteiro, porém a riqueza de informações prestadas por alguns dos entrevistados ao descreverem suas histórias e situações vivenciadas na gestão da EA foi tão grande que não desejamos desperdiçá-las e decidimos por incorporá-las ao texto sobre a história da EA na gestão ambiental pública. Sempre considerando a procedência do momento e privilegiando a informação do cargo ao invés da identificação pessoal. Acreditamos ser uma contribuição aos registros históricos e possibilitou um diálogo mais vivo com os fatos e os documentos apresentados naquele capítulo. O quadro dos entrevistados e o roteiro das entrevistas encontram-se no capítulo correspondente. As entrevistas foram gravadas, ou registradas em trocas de mensagens, os entrevistados assinaram um termo de concordância na participação e ficaram com uma declaração.

²

Listados nas Referências Bibliográficas.

Os questionários enviados às UC's para compor um quadro situacional da gestão e das ações de EA, deveriam a princípio ser respondidos por educadores lotados nas Unidades selecionadas. A própria seleção das UC's levaria em conta as que tivessem educadores em seus quadros. No entanto para atendermos aos objetivos, tivemos que nos adequar à realidade, considerando que grande parte das UC's federais, que já tinham dificuldades em seu quadro de pessoal, antes da divisão do IBAMA, tiveram seus quadros ainda mais diminuídos e outros problemas aumentados, o que nos levou a resolver a composição do quadro representativo das UC's com maior flexibilidade conforme está relatado no sexto capítulo.

A nossa participação em oficinas, reuniões e encontros importantes para reestruturação da educação ambiental no ICMBio, na construção da Estratégia Nacional de Educação Ambiental (ENCEA) e a observação em dois dias de reunião do conselho gestor da APA Baleia Franca em Santa Catarina, possibilitou- nos ainda uma maior compreensão do que acontecia na estrutura institucional, as batalhas travadas pelos educadores, as divergências, intenções, bem como diálogos possíveis na elaboração daquela estratégia e uma rica vivência com os desafios e as grandes possibilidades de atuar junto a um conselho gestor em permanente processo de formação e ação.

1.6 Organização da Tese

Apresentamos a tese nesse primeiro capítulo explicitando as questões que a originaram e os caminhos teórico-metodológicos que a orientaram. Trataremos no segundo capítulo, da relação sociedade- natureza pela perspectiva do materialismo –histórico por considera-la categoria síntese da educação ambiental e também por sua relação com as “áreas naturais protegidas”.

No terceiro capítulo serão analisadas as Unidades de Conservação, suas origens, questões envolvidas e os instrumentos instituídos com a criação do SNUC entre os quais os conselhos gestores e seu espaço educador.

Um panorama histórico com a evolução dos programas educativos no âmbito federal da gestão ambiental pública foi traçado no capítulo quatro para observarmos as tensões geradas no interior do Estado pelas tendências e sentidos em disputa.

O quinto capítulo trata da formação do campo da educação ambiental propriamente dito, traça uma síntese das tendências analisadas por autores da área, analisa o campo crítico da educação ambiental e observa como as tendências disputam espaço nas Unidades de Conservação federais, principalmente a partir da elaboração da ENCEA.

O sexto capítulo trata da pesquisa empírica, analisando em sua primeira parte dados das entrevistas com os gestores da educação ambiental no MMA, IBAMA e ICMBio e na segunda parte, dados levantados através de questionários das UC's federais resultando num panorama da situação atual delas e dos programas educativos existentes. O sétimo e último capítulo reservamos para uma revisão das questões tratadas ao longo do trabalho, buscando relacionar aquelas que mais se destacaram e deixando indicações para aquelas que necessitam de maior aprofundamento.

CAPÍTULO 2 SOCIEDADE E NATUREZA

O homem é um ser natural, a natureza é a sua essência, e é na interação, tanto material quanto simbólica, permanente com ela que o homem soluciona sua incompletude. É através de sua ação na natureza que o ser vive, é necessário transformá-la para sobreviver. O trabalho é a atividade que medeia essa relação, através dele elementos naturais são transformados em coisas úteis. Ao transformar a natureza por meio do trabalho o ser humano aciona um processo que transforma a sua natureza interna e que refletirá no estabelecimento de relações sociais de produção. Por suas relações estabelecidas com a natureza e com os outros homens, o ser humano torna-se um ser social e se define a partir das relações sociais. Sua essência natural existe para a realização social.

Nesse sentido pode-se pensar o trabalho, mediador de nossa relação com a natureza, como centro do processo de humanização do homem. É a categoria intermediária que possibilita o salto ontológico das formas pré-humanas para o ser social. A sociabilidade, a linguagem e a divisão social do trabalho, embora tenham aparecido simultaneamente ao trabalho, se originaram a partir dele. (LUKÁCS, 1979)

2.1 O metabolismo com a natureza: a concepção dialética histórica de Marx

A natureza aparece em Marx conciliada com o homem. O filósofo alemão, historicizou o conceito de natureza mostrando que a contradição homem-natureza reflete a contradição da forma de produção capitalista, determinante daquela relação, que de acordo com a lógica dialética é permeada pela totalidade e pela contradição e tem no ser humano o sujeito histórico de sua construção.

A concepção filosófica de ser humano expressa por Marx constrói a ideia de homem como ser natural, universal, social e consciente. A categoria de totalidade e o caráter dinâmico, de movimento do pensamento, caracterizam essas ideias. A relação homem-natureza é construída com base no caráter finito e limitado da naturalidade humana, que coloca o homem numa situação de dependência do seu eu complementar chamado por Marx (2004) de corpo inorgânico.

A natureza é o corpo inorgânico do homem, a saber, a natureza enquanto ela mesma não é corpo humano. O homem vive da natureza significa: a natureza é o seu *corpo*, com o qual ele tem que ficar em processo contínuo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza.

(MARX, 2004, p.84)

Essa concepção dialética representada pelo prolongamento do ser social em ser natural através do intercâmbio orgânico e inorgânico contrapõe-se à visão dicotômica homem-natureza que por vezes se apresenta utilitarista, por vezes mitificada, mas sempre nesses casos reducionistas das questões que no modo de produção capitalista envolvem as relações que se estabelecem entre os homens e deles com a natureza.

Na dialética materialista a concepção de história natural colabora para romper a dicotomia, o que significa compreender o ser histórico como um ser natural em sua determinação histórica e a natureza como ser histórico. Tal suposição representa uma mudança de perspectiva por supor o homem como cruzamento do ser histórico e do ser natural. Esse homem natural-histórico é capaz de criar o novo com sua consciência, é isso que o diferencia dos demais animais que produzem movidos por uma necessidade imediata. Pela perspectiva dialética materialista a origem dessa diferença está no trabalho, atividade movida pela necessidade, que é uma causalidade, mas também por uma finalidade: a liberdade para desenvolver as potencialidades humanas.

A conquista dessa liberdade, obtida com a produção de meios que permitem ao homem satisfazer suas necessidades, “produção da própria vida material”, constitui um fato histórico. A produção de ferramentas e as primeiras necessidades supridas a partir de seu uso, possibilitaram a produção de novas necessidades que representariam segundo Marx e Engels (2001) o primeiro ato histórico, ato da emancipação humana, a partir do qual o homem afirma sua existência.

O despertar do homem como sujeito possibilitou o aparecimento da dominação. Como destaca Pedrosa (2007), a dominação nada tem de inata do homem, ela foi viabilizada historicamente, é reativa ao medo que o homem sentiu ao “constituir-se como eu”, isto é, “perceber o outro com o qual se relaciona”.

O pensamento Marxista entende que o homem como ser natural incompleto busca na natureza sua realização objetiva e essa atividade vital se realiza através do trabalho. Por isso o trabalho é uma categoria fundamental para o entendimento da relação homem-natureza. É o trabalho que realiza a mediação nessa relação: toda ação intencional sobre o ambiente é atividade humana. Essa mediação que completa o homem o torna ao mesmo tempo ser natural e social. No processo de trabalho são mobilizadas forças naturais contidas no corpo do homem que se apropriam e transformam matéria natural que atenderão às necessidades naturais – do corpo e da mente - do homem. Assim como nos ensina Marx, o trabalho é o encontro da natureza com a própria natureza.(MARX,2004)

Nesse processo, a natureza transformada pelas mãos do homem é o que permite a criação de riqueza material que satisfará suas necessidades. Fontes de valores de uso, portanto onde, segundo palavras de Marx, “o trabalho é o pai, mas a mãe é a terra”. (MARX,1985, P.50).

As necessidades humanas são atendidas através do trabalho e pelas relações sociais criadas nesse processo superando, nessa leitura, a ideia de ruptura entre o ser social e o ser natural, entre homem e natureza. As necessidades biológicas e históricas estão articuladas no permanente movimento dessa relação, indicando a relação dialética da transformação de homem em natureza e natureza em homem conforme Marx,

Nesta relação genérica natural, a relação do homem à natureza é diretamente a sua relação ao homem, e sua relação imediata à natureza, à sua própria condição natural. Em tal relação revela-se portanto de modo sensível, reduzida a um facto observável, até que ponto a essência humana se tornou para o homem natureza e em que medida a natureza se transformou em essência humana do homem. (2004, p.86)

O materialismo histórico se revela como um potente instrumento para entendermos como se modificou o metabolismo entre o ser humano e a natureza.

Foster (2005) resgata o conceito marxista de metabolismo social, que é o processo por meio do qual a sociedade humana transforma a natureza externa, e ao fazê-lo transforma a natureza interna. Esta ação que é o processo de trabalho se manifesta na forma como se organizam as relações de produção.

Segundo Foladori (2001) o termo “metabolismo” não é gratuito, sua origem está nas ciências naturais e tratava dos intercâmbios materiais no interior de

corpo, e Marx se utilizou disso para ilustrar o comportamento humano como parte desse mundo natural. Marx entendeu que o que precisava ser explicado não era a unidade ser-humano natureza, parte da natureza física e química, o que necessitava análise era *“o processo histórico por meio do qual se separa – aliena-se – a existência humana dos condicionantes naturais necessários para reproduzir-se”*(p.106). Isto é, o que Marx empreendeu foi explicar como se rompeu o metabolismo com a natureza.

É ainda Foladori quem nos apresenta um claro resumo da análise que Marx realizou sobre essa falha metabólica. Diz ele,

A despeito de em todas as formas de organização econômico-social pré-capitalista ter existido uma união— ainda que relativa e variável — entre o trabalhador e seus meios de vida, ou seja, o trabalhador e sua natureza externa, a organização capitalista separa de forma absoluta o trabalhador e seus meios de vida. O trabalhador assalariado cumpre com todos os requisitos de ruptura do metabolismo com a natureza: está separado da terra como condição natural de produção; está separado dos instrumentos como intermediários de seu em relação à natureza externa; está separado de um “fundo de consumo” prévio ao trabalho – depende de vender sua força de trabalho para comer -; e está separado do próprio processo de produção como atividade transformadora – à diferença por exemplo do servo feudal. É livre, mas essa liberdade deve ser entendida como isolamento, alienação com respeito à natureza externa; é livre porque foram esgarçados os laços do metabolismo com o meio ambiente. É livre no sentido de isolado (FOLADORI, 2001, p.108)

Marx em seus Manuscritos, quando desenvolve o conceito de alienação do trabalho, já assinalava que essa alienação era inseparável da alienação dos seres humanos na natureza e a separação campo-cidade foi um requisito essencial para que se completasse essa alienação.

O surgimento de grandes propriedades rurais foi obtido às custas do cercamento de terras comuns e do deslocamento de camponeses para as cidades constituindo o que Adam Smith chamou de acumulação primitiva. Nesse processo a acumulação se realizava pela apropriação da terra e pela exploração mecanizada de sua riqueza por um proprietário, ao mesmo tempo que gerava para as indústrias na cidade uma massa de trabalhadores, que expulsos da terra eram obrigados a se sujeitar ao trabalho nas indústrias e a uma vida decadente nas cidades. Marx, já fazia referências à situação de poluição encontrada nas grandes cidades onde falta ar puro e luz para o homem e a sujeira, “o esgoto da civilização”, torna-se um

elemento de vida para ele, que passa a ter que pagar para viver em “cavernas” insalubres. Como descrito por Foster(2005)

A alienação dos trabalhadores nas grandes cidades chegou assim ao ponto em que a luz, o ar, a limpeza, não eram mais parte de sua existência; em vez disso, eram a escuridão, o ar poluído e o esgoto *in natura*, não tratados, que constituíam o seu ambiente natural. Como resultado dessa alienação da natureza e da humanidade, foram alijados não só o trabalho criativo mas os elementos essenciais da própria vida.(2005, p.111)

O desenvolvimento da agricultura extensiva no capitalismo, significou a destruição da produção mercantil simples e familiar e o êxodo da população do campo para a cidade, impondo também a separação de forma massiva de fontes de produção de alimento e a matéria prima de seu consumo, modificando radicalmente troca de materiais e energia (FOLADORI 2001)

Como observa Marx (1985), apoiado nos estudos de Liebig, a contraposição entre a produção agrícola que se esvai e população industrial que se amontoa nas grandes cidades cria uma situação de ruptura.

“..é a insanável ruptura no contexto do metabolismo social, prescritas pelas leis naturais da vida, em decorrência da qual se desperdiça a força da terra e esse desperdício é levado pelo contrário muito além das fronteiras do próprio país (Liebig).”(P.266)

Segundo Foster(2005) e Foladori (2001), a referência a Liebig que Marx faz nesse momento se deve ao fato daquele estudioso da composição química dos solos com vistas á agricultura, ter mencionado esse fato como um dos mais nocivos da produção capitalista: o sistema de roubo sem reposição de nutrientes do solo. O que representava para Marx a ruptura radical do metabolismo com a natureza. A degradação do solo se relaciona com a questão da renda do solo e é consequência da separação entre propriedade e exploração da terra no modo capitalista de produção. O rendimento do solo gera um valor que será repartido entre o arrendatário e o proprietário da terra. Interessa ao arrendatário explorar o solo ao máximo, pois disso depende o pagamento dos custos de produção, seu lucro como capitalista e o pagamento ao proprietário da terra pelo período de arrendamento, o proprietário nada pode fazer para impedir a degradação de sua terra uma vez que não participa do processo produtivo, obtendo com isso uma renda permanente.

Conforme ressaltam esses autores, a natureza é valorizada, no sistema capitalista, pelo produto mercantil que dela se pode extrair, mesmo que esses produtos ainda não tenham se efetivado. Assim características da terra como fertilidade, localização e paisagem, por exemplo, orientarão o preço de determinada terra mesmo que sem cultivo.

“...uma região onde o preço dos solos aumentam, os proprietários que não produzem verão aumentar os preços de suas parcelas. É essa a causa da especulação da terra.” (FOLADORI, 2001,p.113)

Essa especulação que se baseia na valorização futura do solo, além de consequências como o impedimento à produção de bens, supervalorização de terras, crescimento desordenado das cidades e concentração de poder e renda, resulta numa “corrida pela apropriação de terras virgens”, que tão logo ocupadas passam a ter um preço de mercado orientado pelos produtos que serão explorados. Para conter essa “corrida”, áreas de proteção ambiental são criadas para reservar a natureza de sua apropriação. Assim de acordo com reflexão de Foladori(2001)

“Essa legislação (ambiental) é a demonstração mais clara de que a propriedade privada é a causa da depredação e degradação da natureza e não a propriedade coletiva, como preferem dizer os defensores de um ambientalismo neoliberal. Quando o capital se apropria de condições naturais “virgens”, embolsa de uma só vez o produto da *fertilidade natural histórica*, como ocorre com a madeira da selva tropical, ou na mineração. Apropria-se da natureza gratuitamente.” (p.113)

Nessa lógica do capital todos elementos naturais podem ser mercantilizados. Recursos naturais coletivos apropriados por empresas privadas beneficiam seus proprietários ao reduzirem os custos da produção e voltam à coletividade redistribuídos na forma de degradação ambiental com impactos sociais.

Esse processo de distribuição desigual das partes de um meio ambiente de diferentes qualidades e injustamente dividido, foi radicalizado com o desenvolvimento do capitalismo monopolista-financeiro, resultando em inúmeros conflitos, que nesse contexto convencionou-se chamar conflitos ambientais.

2.2 Conflitos ambientais

De acordo com Loureiro (2006) conflito social refere-se a uma condição inerente à cultura, à possibilidade humana de interpretar o mundo e criar posicionamentos distintos, e às exigências materiais de cada sujeito, formando necessidades diferenciadas. Na perspectiva marxista o conflito é constituinte da sociedade capitalista.

As relações no ambiente são marcadas por valores morais, modos de produção e uso dos recursos naturais gerando projetos distintos que podem ser incompatíveis levando a conflitos.

Em sua análise sobre o meio ambiente como terreno contestado material e simbolicamente, Acseirad (2004) define os conflitos ambientais como,

aqueles envolvendo grupos sociais com modos diferenciados de apropriação, uso e significação do território, tendo origem quando pelo menos um dos grupos tem a continuidade das formas sociais de apropriação do meio ameaçada pelos impactos indesejáveis decorrentes das práticas de outros grupos. O conflito pode derivar da disputa por apropriação de uma mesma base de recursos ou de bases distintas, mas interconectadas por interações ecossistêmicas mediadas pela atmosfera, pelo solo, pela água, etc. O tipo de conflito que aqui identificamos tem por arena uma mesma unidade territorial compartilhada por um conjunto de atividades cujo 'acordo simbiótico' é rompido em função da denuncia dos efeitos indesejáveis que a atividade de um dos agentes produz sobre as condições materiais do exercício das práticas de outros agentes".(p.18)

Acompanhando esse raciocínio podemos afirmar com Acseirad que toda questão ambiental numa sociedade capitalista é intrinsecamente conflitiva pois resulta da disputa entre diferentes projetos sociais de usos e significados para o meio ambiente.

Leite Lopes(2006) acredita que o que ocorre nesse cenário é uma "ambientalização" de antigos conflitos sociais. Processo no qual se cria uma nova questão pública.

"Pode-se supor que a constituição dessa questão tenha se iniciado nos países desenvolvidos industriais, relacionada à produção de acidentes industriais ampliados, de grandes riscos e de sua internacionalização", por

resultar em problemas que se expandem para além das fronteiras territoriais “contribuem para o surgimento de “questões globais”.(2006, p.34-35)

Os conflitos socioambientais para Little (2001) surgem das interações ecológicas entre os diversos atores sociais com o meio biofísico, em função da disputas entre grupos sociais com modos diferentes de se inter-relacionar com o ambiente social e natural. Há conflito por que há interesse diferenciado no uso do ambiente, seja interesse material ou simbólico.

As Unidades de conservação são cenários recorrentes desse tipo de conflito uma vez que para sua instituição uma política de Estado determina normas e impedimentos, considerados em nome de um “bem comum”, que se impõe sobre interesses e valores de grupos que já estavam estabelecidos nessas áreas. São os “atingidos” pelos interesses da conservação; indígenas, ribeirinhos, pescadores, extrativistas entre outros grupos de populações tradicionais, que se surpreendem julgados por ameaçar a natureza com a qual sempre conviveram e da qual devem ser afastados para que essa possa ser garantida como patrimônio de todos.

Situações envolvendo conflitos socioambientais têm gerado movimentos por justiça ambiental, definidos por Herculano (2002) como conjunto de princípios que asseguram que nenhum grupo de pessoas, sejam grupos étnicos, raciais ou de classe, suporte uma parcela desproporcional das consequências ambientais negativas de operações econômicas, de políticas e programas federais, estaduais e locais, bem como resultantes da ausência ou omissão de tais políticas.

Contra a ideia generalizada de uma consciência ambiental universal, e a favor da contextualização das relações estabelecidas entre grupos sociais com projetos distintos e o ambiente, o que se está querendo apontar com essa discussão são como os danos e riscos causados pelo desenvolvimento atingem, desproporcionalmente, as camadas mais pobres e vulneráveis da sociedade e como, paralelamente, esses mesmos segmentos sociais têm cada vez menos acesso aos recursos, bens e serviços ambientais.

CAPÍTULO 3 UNIDADES DE CONSERVAÇÃO EM DEBATE

3.1 Origem das Áreas Naturais Protegidas e Questões Decorrentes

As áreas naturais protegidas, principalmente as de uso restrito como parques e reservas refletem de forma emblemática uma visão dicotômica da relação homem-natureza.

A rápida expansão urbano- industrial nos Estados Unidos, em meados do século XIX, resume o contexto em que foram criadas as primeiras áreas naturais protegidas naquele país, e que viriam a se tornar modelo para políticas conservacionistas em diversos países do terceiro mundo. Baseada na visão de homem por sua essência destruidor da natureza, a ideologia que acompanha essa concepção, buscou com a institucionalização dessas áreas, geralmente caracterizadas por grande beleza cênica, assegurar a existência de “ilhas de natureza selvagem” que possibilitassem ao homem urbano descansar da pressão da cidade e do trabalho alienado, se *re-encontrando* com a natureza perdida (DIEGUES, 2004). Os parques naturais são estabelecidos dentro dessa lógica para que os visitantes apreciassem sua riqueza biológica e beleza natural, não sendo permitida a moradia nem o uso de recursos naturais em seu interior.

De acordo com Diegues (2004),

“Parece realizar-se a reprodução do mito do paraíso perdido, lugar desejado e procurado pelo homem depois de sua expulsão do Éden. Esse neomito, ou mito moderno, vem impregnado no entanto, do pensamento racional representado por conceitos como ecossistema, diversidade biológica, etc.” (p.13)

Se na América do norte essas áreas foram criadas em grande extensão de terras “vazias”, principalmente após o extermínio dos índios e à expansão da fronteira para o oeste, a transposição desse modelo de conservação da natureza para países tropicais tem gerado graves conflitos, pois suas florestas são habitadas por diversos grupos de populações indígenas e tradicionais³ com

³ Comunidades relacionadas com um tipo de organização econômica e social com reduzida acumulação de capital, não usando força de trabalho assalariado. Economicamente se baseiam no uso de recursos naturais renováveis, produtores independentes estão envolvidos em atividades econômicas de pequena escala, como agricultura e pesca, coleta e artesanato. Para alguns autores o

formas de apropriação comunal dos espaços e dos recursos naturais. Nesses países, mesmo nas florestas tropicais aparentemente vazias vivem populações distintas (ribeirinhas, indígenas, extrativistas, pescadores), portadoras de uma outra cultura, com mitos e relações com o mundo natural diferentes das encontradas nas sociedades urbano-industriais.

No Brasil, além de inúmeros povos indígenas encontramos uma grande variedade de populações com modos de vida e culturas tradicionais. Relativamente isoladas, essas populações realizam atividades de grande dependência dos ciclos naturais que estimularam o desenvolvimento de conhecimentos do ambiente em que vivem e sistemas de manutenção dos recursos naturais, acompanhados por tecnologias patrimoniais, simbologias e mitos próprios, representantes da grande diversidade cultural brasileira.

Segundo Diegues (2004,p.15) nas regiões litorâneas brasileiras a diversidade cultural e de modos de vida teria se originado do isolamento das populações locais que lá permaneceram quando ciclos econômicos como do café se encaminharam para o interior. Exatamente nesses espaços territoriais litorâneos, de mata tropical úmida, habitados e significativamente conservados pelo modo de vida das populações tradicionais foi implantada grande parte das áreas naturais protegidas brasileiras.

Estudos recentes (DIEGUES 2000, BALÉE 1989, GÓMEZ POMPA 1992, 1972) apontam que a manutenção e mesmo o aumento da diversidade biológica nas florestas tropicais está relacionada com as práticas tradicionais da agricultura itinerante dos povos primitivos.

Gómez-Pompa apoiado em estudos sobre espécies dominantes nas selvas “primárias” do México e América Central lançou a hipótese de que a variabilidade das espécies e mesmo sua especiação é fruto da intervenção do homem no meio ambiente. Esses estudos chamam a atenção para a necessidade de repensar o conceito de “florestas naturais” e as conseqüentes modalidades de conservação, de resgatar sistemas de manejo tradicional e de se acolher o ensinamento das populações tradicionais.

que diferencia a cultura tradicional não- indígena da indígena é a dimensão da autonomia, a primeira é uma expressão local de uma civilização mais ampla, com a qual requer contínua comunicação.

3.2. Áreas Estratégicas para a Conservação da Diversidade Biológica

A ascensão mundial dessas áreas desde a segunda metade do século XX se justificou por uma combinação de fatores ligados a rápida devastação de florestas, a perda de biodiversidade, a disponibilidade de fundos internacionais para conservação e a geração de renda possibilitada pelo turismo em parques naturais.

Estimativas apontam que a biodiversidade do planeta possa chegar a uma amplitude de até 100 milhões de espécies, embora o número de espécies conhecidas em todo o planeta esteja em torno de somente 1.7 milhões, o que demonstraria o elevado grau de desconhecimento da biodiversidade, principalmente nas regiões tropicais. A cada ano, aproximadamente 17 milhões de hectares de floresta tropical são desmatados. Permanecendo esse quadro estima-se que entre 5% e 10% das espécies que habitam as florestas tropicais poderão estar extintas dentro de 30 anos. (MMA,2004)

A Convenção sobre Diversidade Biológica - CDB foi dos principais resultados da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento – CNUMAD, de 1992 e o principal marco legal e político para temas e questões relacionados à biodiversidade. Os objetivos da Convenção “a serem cumpridos de acordo com as disposições pertinentes” são a conservação da diversidade biológica, a utilização sustentável de seus componentes e a repartição justa e equitativa dos benefícios derivados da utilização dos recursos genéticos, mediante, inclusive, o acesso adequado aos recursos genéticos e a transferência adequada de tecnologias pertinentes, levando em conta todos os direitos sobre tais recursos e tecnologias, e mediante financiamento adequado. Entre os acordos e protocolos que orientam a gestão da biodiversidade em todo o mundo, estabeleceu importantes programas de trabalho temáticos nas áreas de biodiversidade marinha e costeira, biodiversidade das águas continentais, biodiversidade florestal, biodiversidade das terras áridas e sub-úmidas, biodiversidade das montanhas e biodiversidade dos sistemas agrícolas, estabelecendo deveres para os contratantes quanto à criação de sistemas de áreas protegidas identificadas no documento como “área definida geograficamente que é destinada, ou regulamentada, e administrada para alcançar objetivos específicos de

conservação”. Adicionalmente a CDB criou iniciativas transversais e programas de trabalho sobre áreas protegidas, conservação de plantas, conservação e uso sustentável dos polinizadores, transferência de tecnologias, medidas de incentivo econômico, proteção dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas e comunidades locais associados à biodiversidade, educação e sensibilização pública, entre outras. No artigo que trata de Educação e conscientização Pública, a CDB estabeleceu como sendo de responsabilidade das partes contratantes:

a) Promover e estimular a compreensão da importância da conservação da diversidade biológica e das medidas necessárias a esse fim, sua divulgação pelos meios de comunicação, e a inclusão desses temas nos programas educacionais; e b) Cooperar, conforme o caso, com outros Estados e organizações internacionais na elaboração de programas educacionais de conscientização pública no que concerne à conservação e à utilização sustentável da diversidade biológica. (MMA, 2000, p.11)

A Secretaria de Biodiversidade e Florestas (SBF), por meio da Diretoria de Conservação da Biodiversidade (DCBio) do Ministério do Meio Ambiente é o ponto focal técnico da Convenção sobre Diversidade Biológica no país. Para implementar os compromissos assumidos pelo Brasil junto à CDB, em 1994 foi instituído o Programa Nacional da Diversidade Biológica (PRONABIO) (Decreto 1.354) no âmbito do Ministério do Meio Ambiente, que objetiva em consonância com as diretrizes e estratégias da Convenção e da Agenda 21, promover parceria entre o Poder Público e a sociedade civil na conservação da diversidade biológica, na utilização sustentável de seus componentes e na repartição justa e equitativa dos benefícios dela decorrentes. Os compromissos assumidos na Convenção nortearam os demais instrumentos criados para o planejamento, a criação e gestão de áreas protegidas no Brasil, como o Sistema Nacional de Unidades de Conservação, o Plano Nacional de Áreas Protegidas e a Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental no âmbito do SNUC, tratados ao longo desse trabalho.

No entanto, de acordo com Ghimire (1993 apud DIEGUES 2004), o estabelecimento de áreas protegidas também servia a outros interesses não propriamente ligados à defesa da natureza. Segundo o autor a política de criação dessas áreas serviu como arma política para que as elites dominantes de países do

Terceiro Mundo obtivessem financiamentos externos, e como conversão de parte da dívida externa por projetos de conservação que geralmente eram administrados por instituições ambientalistas.

O Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente sugere que para que o esforço pela conservação de áreas naturais obtenha sucesso é necessário que ao menos 10% do planeta seja transformado em unidades de conservação. Esse pressuposto é assumido por grande parte dos ambientalistas que, por suas origens urbanas, têm dificuldade em compreender que a conservação, com seu sentido ocidental e urbano, não seja compreensível igualmente para as populações tradicionais e junto às pressões feitas por agências multilaterais influenciam ações de governo para o setor.

Decorrem disso problemas de caráter político, econômico e social que como apontados por Diegues (2004) dizem respeito à expulsão de grupos sociais de seus territórios para atender a determinações de proteção integral da área tomada para conservação que no mínimo demandariam novos re-assentamentos; ao impacto político-territorial e fundiário por envolver extensões territoriais consideráveis que deixariam de produzir alimentos e um terceiro conjunto de problemas sociais e éticos decorrentes à expulsão de populações tradicionais de suas bases de subsistência material e cultural.

“Com essa ação (a criação de parques) autoritária em benefício das populações urbanizadas, o Estado contribui para a perda de grande arsenal de etnoconhecimento e etnociência, de sistemas engenhosos de manejo de recursos naturais e da própria diversidade cultural.(...) para essas populações é incompreensível que suas atividades tradicionais em grande parte vinculadas à agricultura de subsistência, pesca e extrativismo sejam consideradas prejudiciais à natureza quando se permite implantação de hotéis e facilidades turísticas para usuários de fora da área” (p.18)

Tal quadro de injustiça ambiental tem levado as populações atingidas a resistirem, gerando diversos casos de conflito socioambiental⁴.

O resultado insatisfatório de políticas conservacionistas e dificuldades relacionadas à retirada dos moradores dessas áreas gerou algumas mudanças iniciadas na década de 70, quando a IUCN (União Internacional para a Conservação) passou a considerar a contribuição das populações tradicionais para a

⁴ Casos de conflitos em áreas protegidas podem ser vistos em Acserlrad 2004, Uejima 2007, Leroy 1991, Cunha 1993, entre outros.

conservação. Nos anos 90, influenciado pela perspectiva do desenvolvimento sustentável, enquanto alternativa conciliadora entre os interesses do capital e da preservação dos recursos naturais, o assunto começa a ser amplamente discutido em congressos internacionais fortalecendo a posição que defende a necessidade do envolvimento de população residente dentro ou no entorno das áreas protegidas nos objetivos da conservação, condicionando inclusive cláusulas em editais para financiamento de projetos.

Essa perspectiva está presente em grande parte dos documentos resultantes de acordos e convenções que tratam da conservação da biodiversidade e de áreas protegidas e se materializa em projetos desenvolvidos junto a essas áreas, tanto por ações do governo como por ações de ONG's locais e transnacionais.

Diegues (2008) alerta para o crescimento da influência das grandes ONG's transnacionais na definição de políticas para áreas protegidas no Brasil e para o risco que representa para a efetiva participação das comunidades envolvidas com as áreas naturais protegidas terem seus interesses representados pelas Organizações ambientalistas, de grande poder junto aos meios de comunicação. Segundo o autor, o crescimento de influência dessas organizações acompanhou a rápida implantação que tiveram em países do terceiro mundo no momento em que se firmou o modelo neoliberal de Estado mínimo e vários serviços foram privatizados, entre os quais do meio ambiente, tema considerado não prioritário dentro das funções de Estado. Órgãos multilaterais e fundações de apoio técnico-financeiro internacionais passaram a financiar diretamente essas ONG's consideradas "representantes da sociedade civil internacional em formação" e mais "confiáveis e eficazes" que as instituições governamentais locais. Essa situação traz a questão bastante relevante da "governança global" que se encontra subjacente às práticas internacionais das grandes ONGs e às suas vinculações com bancos multilaterais, fundações e corporações multinacionais. Devido a grande capacidade dessas Organizações na captação internacional de recursos financeiros para a conservação, de dispendiosas campanhas na mídia e da articulação com órgãos do governo, inclusive no treinamento de quadros do governo local, elas tendem a influenciar os modelos de ciência da conservação adotados, a prioridade das áreas a serem protegidas e o tipo de envolvimento da sociedade para a conservação, nas políticas ambientais de instituições governamentais (DIEGUES, 2008).

3.3 Unidades de Conservação no Brasil - O Sistema Nacional de Unidades Conservação

A gestão ambiental pública com foco na conservação da biodiversidade tem como principal estratégia no Brasil a implantação de áreas naturais protegidas, cuja centralidade está na criação, implantação e gestão de Unidades de Conservação, e como principal instrumento normatizador o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC) instituído pela Lei nº 9985/2000, ainda que o código florestal discipline a existência de Área de Preservação Permanente e Reservas legais como sítios a serem especialmente protegidos. (QUINTAS, 2009)

Embora o processo de criação dessas áreas no Brasil tenha se iniciado em 1937 centrado na região sudeste, com o Parque Nacional de Itatiaia, em resposta a movimentos liderados por personalidades públicas, políticas e da elite científica do período, foi entre as décadas de 70 e 80 que sofreu um grande impulso, seguindo uma tendência mundial, aqui facilitada pelo período de autoritarismo da ditadura civil-militar. A criação de áreas protegidas naquele período adquire sentido geopolítico e irão justificar as ações de controle do território pelo Estado. (MEDEIROS, IRVING, GAREY, 2006).

Nas duas últimas décadas do século XX, período que abrange a redemocratização do país, mas também a reestruturação do Estado brasileiro e o aumento da pressão de acordos econômicos e de convenções internacionais houve uma fase de expansão vertiginosa dessas instituições, ainda que muitas existissem apenas “no papel”.

Diante da cobrança de organismos internacionais para uma postura mais “efetiva” voltada à conservação ambiental, o Brasil elaborou sua proposta de criação de um Sistema Nacional de Unidades de Conservação – SNUC (BRITO, 2000)

A terminologia “Unidades de Conservação” tem sido historicamente utilizada no Brasil para designar todas as diferentes áreas protegidas com exceção das terras indígenas, para atender aos objetivos específicos da proteção de recursos renováveis. Mas somente com a Lei 9985 de 2000 que criou o Sistema essa terminologia teve sua conceituação legal definitivamente estabelecida. É necessário destacar que o SNUC se concretizou após dez anos de “contribuições e discussões”

envolvendo técnicos do governo e representantes da sociedade, sobretudo de ONG's envolvidas com áreas protegidas. (MEDEIROS, IRVING, GAREY, 2006).

O principal objetivo dessas Unidades, ainda que guardadas as especificidades por categorias, é a instituição de uma nova dinâmica de proteção territorial nos espaços destinados à sua implementação, no processo que vai desde a sua criação/delimitação até sua gestão.

De fato o Sistema prevê, conforme resumido por Teixeira (2005),

Posteriormente à proteção da diversidade biológica, dos recursos genéticos, das espécies ameaçadas e da diversidade dos ecossistemas, o SNUC estabelece ainda outras regulamentações que procuram compatibilizar a conservação à ocupação humana – proteção de recursos naturais necessários à subsistência de populações tradicionais, promovendo-as social e economicamente; desenvolvimento e adaptação de métodos e técnicas de uso sustentável dos recursos naturais; garantia da participação na criação; implantação e gestão das unidades de conservação como, por exemplo, a formação de conselho consultivo ou deliberativo nas Unidades de Conservação de Uso Sustentável; divulgação de informações à população local e a outras partes interessadas; incentivo à criação e à administração das unidades por parte das populações locais na perspectiva de “co-gestão”, entre outras medidas.(p.53)

Hoje o Brasil é responsável por 75% das 120 mil áreas naturais protegidas do planeta, sendo que $\frac{3}{4}$ do total das áreas criadas mundialmente nos últimos 10 anos são brasileiras. Segundo o ICMBio só as áreas federais ocupam hoje 8% do território nacional (ICMBio 2011)⁵ o total de Unidades de Conservação sob gestão do governo federal é de 310 unidades, sendo 137 unidades de Proteção integral e 173 de uso sustentável. Tal quadro, conforme analisa Quintas (2009) representa uma inversão significativa da tendência consolidada até 1989, quando havia 85% de UC's de Proteção Integral e 15% de UCs Uso Sustentável, e que representa certo avanço da corrente socioambientalista.⁶

De acordo com atuais dados do Cadastro Nacional de Unidades de Conservação (CNUC), apesar de sua obrigatoriedade constar da Lei referente ao SNUC, apenas 37 dessas Unidades possuem planos de manejo e apenas 116 implantaram conselhos gestores, considerados instrumentos fundamentais da *gestão participativa*.

⁵Consultado em 12/06/2011 disponível em: www.icmbio.gov.br

⁶mapa com localização por categorias anexo

Em Seminário comemorativo aos 10 anos do SNUC⁷, o diretor de Áreas Protegidas do MMA tratando sobre financiamento e a contribuição das UC para o desenvolvimento econômico apontou como ponto promissor as visitas em Parques nacionais, que em 2009 geraram 11 milhões de dólares com 3,9 milhões de visitantes e tendem a crescer nos próximos anos. Em contrapartida, de acordo com levantamento apresentado pelo diretor, há necessidade de triplicar o orçamento que não tem acompanhado o aumento das UC's criadas nos últimos anos e que já custam ao país 20 dólares por hectare. Pouco mais de 70% dos recursos investidos são recursos públicos e tem um déficit de 1,8 bilhões de investimento por parte da União e dos estados, enquanto o ICMBio tem uma pessoa responsável por cada 43 hectares.

Devido a restrições de recursos do orçamento nacional para as UC's têm se intensificado o uso de parcerias para administrar a gestão daquelas áreas e se ampliado ofertas de terceirização através de concessões de serviços. Os parques e demais unidades que tiverem perfil, entendidos como belas paisagens cênicas, elementos que sirvam ao esporte e à aventura e situação local favorável, tornam-se assim atrativos para constituir um dos ramos que transformarão a biodiversidade em oportunidade de negócios. Essa perspectiva poderá ser uma forte orientadora na criação e gestão para essas áreas. Parece ser indicativo o estudo encomendado pelo Ministério do Meio Ambiente em parceria com o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente à Universidade Federal do Rio de Janeiro, em seu Departamento de Economia, e ao Instituto de Florestas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro com objetivo de mensurar o valor econômico, real e potencial, dessas áreas. De acordo com os primeiros dados do estudo *Contribuição econômica das áreas protegidas* “a conclusão conservadora é que as UC's geram somente com o turismo cerca de 500 milhões de reais por ano”, e há previsão de avaliar o valor que possa ser gerado a partir de quatro outras áreas: produtos florestais, recursos hídricos, compensação tributária e carbono estocado (Valor Econômico Especial: Biodiversidade, 2010).

Nesse cenário em que a biodiversidade é aberta ao mercado, as áreas protegidas correm o risco, sem as intervenções de controle necessárias, de servir como um grande armazém da natureza. Parece tornar-se a cada dia mais

⁷ Seminário 10 Anos do Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC): Lições do Passado, Realizações Presentes e Perspectivas Para o Futuro. UFRJ/RJ:Dez/2010

necessário não perdermos de vista as questões colocadas pela existência dessas “ilhas protegidas”: Porque, para que e para quem precisamos delas.

No SNUC as Unidades de Conservação são definidas como espaço territorial e seus recursos ambientais, incluindo águas jurisdicionais, com características naturais relevantes, legalmente instituído pelo poder público, com objetivos de conservação e limites definidos, sob regime especial de administração, ao qual se aplicam garantias adequadas de proteção e dividida em dois grandes grupos: as Unidades de Proteção Integral (Estação Ecológica, Reserva Biológica, Parque Nacional e Refugio da Vida Silvestre) e as de Uso Sustentável (Área de Proteção Ambiental, Área de Relevante Interesse Ecológico, Floresta Nacional, Reserva Extrativista, Reserva da Fauna, Reserva de Desenvolvimento Sustentável e Reserva Particular do Patrimônio Natural). No primeiro grupo estão os casos onde é admitido apenas o uso indireto dos seus recursos naturais, com exceção dos casos previstos em lei.; e no segundo grupo encontram-se as Unidades onde admite-se o uso sustentável de parcela dos seus recursos naturais associado à conservação da natureza. (BRASIL 2000)

Para Irving (2002) essa divisão em dois grupos,

mais uma vez ilustra a integração de percepções distintas da sociedade com relação ao significado da natureza: a percepção e a ideologia dos denominados “preservacionistas”, inspirada na intocabilidade dos recursos renováveis e a concepção de inclusão social na gestão das áreas protegidas originária do grupo dos denominados “socioambientalistas”(p.24)

Sem dúvida, a institucionalização de áreas protegidas que considerassem o uso de seus recursos para reprodução das comunidades tradicionais foi uma vitória contra as diretrizes restritivas dos preservacionistas, resultado também da pressão feita por movimentos sociais como o dos seringueiros, ao mesmo tempo em que buscou manter essas áreas protegidas do uso indiscriminado, de interesses externos e da especulação imobiliária. A própria exigência da constituição de espaços públicos que garantissem a gestão participativa com a sociedade por meio de consultas públicas e conselhos de gestão é um avanço.

No entanto, Diegues(2004) nos chama atenção ao assinalar que o SNUC reflete uma posição ainda conservadora da questão da conservação ambiental no Brasil, perceptível em alguns pontos que demonstram “visão

reducionista da realidade”: o SNUC é um sistema fechado, com *ilhas* de conservação interligadas, isolado da realidade do espaço total brasileiro que tem sido amplamente degradado; pouca atenção é dada à divergência de interesses em aumentar as áreas de proteção ambiental e permanência de moradores nessas áreas; as Reservas Extrativistas são tratadas como unidades de interesse menor na hierarquia entre as diversas categorias; visão tecnocrática e burocrática da conservação representada pela definição da categoria proposta para novas UC’s “é dada por “estudos técnicos-científicos” submetidos pelo IBAMA ao CONAMA sem mencionar participação da comunidade que será afetada em sua definição”; não menciona a necessidade de proteger a diversidade cultural como estratégia para a proteção da biodiversidade. Ainda de acordo com o autor faltou distinguir as formas da relação sociedade/natureza que são perniciosas das que são mais condizentes com a preservação da natureza.

Nesse projeto não se estabelece diferença entre essas formas de relação nem entre os vários grupos sociais e seus sistemas de reprodução, social, cultural e econômica. São classificados do mesmo modo os grupos madeireiros, especuladores e as comunidades locais tradicionais. É evidente que eles participam de objetivos de produção diferentes e devem ser tratados diferentemente (2004, p.120)

O que se observa com a criação do Sistema é uma tentativa conciliatória com um modelo híbrido de conservação da biodiversidade (QUINTAS 2009), que ao instituir duas categorias de unidades de conservação, Proteção Integral e a de Uso sustentável, por um lado assume a cisão entre natureza e cultura e por outro admite a interdependência entre ambos.

Por outro lado é inegável que a Lei que cria o sistema tenha introduzido modificações importantes na política de criação e gestão das UC’s principalmente no que tange a efetiva participação da sociedade nesses processos, coerente ao que está estabelecido na Constituição de 1988. Há o entendimento que o envolvimento e a participação da sociedade são essenciais para o sucesso da estratégia de conservação baseada em Unidades de Conservação. Dentre as inovações do Sistema destacam-se a necessidade de consulta pública para a criação de UC’s e os conselhos de gestão das Unidades criadas, que ainda necessitam de mecanismos para garantir o que está previsto (MMA, 2004, Gestão Participativa no SNUC).

3.4 Gestão Participativa e Conselhos Gestores

O surgimento de conselhos gestores de políticas públicas situa-se no processo de descentralização no Brasil, num contexto que desde os anos 90 criou e difundiu conselhos nas diversas áreas das políticas públicas, amparadas por ampla base legal, sendo caracteristicamente compostos por representantes do poder público e da sociedade civil, expressão do momento no qual a ação contestatória e anti-institucional estaria dando lugar à formação de espaços institucionalizados, de caráter híbrido, destinados à participação dita ampliada (AVRITZER; PEREIRA, 2005 apud SOUZA, NOVICK, 2010).

Nas Unidades de Conservação esses conselhos devem se constituir em instrumentos de gestão participativa, assim formulados desde a criação do SNUC. A Lei obriga o poder público a realizar consulta pública prévia à sociedade, especialmente à população local, sobre toda proposta de criação de Unidade de Conservação e também a implantar um conselho de gestão, consultivo ou deliberativo, composto por representantes governamentais e da sociedade. De acordo com o SNUC

Cada unidade de conservação do grupo de Proteção Integral disporá de um Conselho Consultivo, presidido pelo órgão responsável por sua administração e constituído por representantes de órgãos públicos, de organizações da sociedade civil, por proprietários de terras localizadas em Refúgio de Vida Silvestre ou Monumento Natural, quando for o caso, e, na hipótese prevista no segundo parágrafo do artigo 42, das populações tradicionais residentes, conforme se dispuser em regulamento e no ato de criação da unidade.

Entre as competências mais significativas do conselho encontram-se: acompanhar a elaboração, implementação e revisão do Plano de Manejo da unidade de conservação, quando couber, garantindo o seu caráter participativo; buscar a integração da unidade de conservação com as demais unidades e espaços territoriais especialmente protegidos e com o seu entorno; esforçar-se para compatibilizar os interesses dos diversos segmentos sociais relacionados com a unidade; opinar, no caso de conselho consultivo, ou ratificar, no caso de conselho

deliberativo, a contratação e os dispositivos do termo de parceria com OSCIP; manifestar-se sobre obra ou atividade potencialmente causadora de impacto na unidade de conservação, em sua zona de amortecimento, mosaicos ou corredores ecológicos; e propor diretrizes e ações para compatibilizar, integrar e otimizar a relação com a população do entorno ou do interior da unidade, conforme o caso.

Na consolidação do conselho, devem-se levar em consideração as heterogeneidades de contexto na capacidade de participação social, de modo a serem criadas condições para a real democratização do processo decisório. Essa condição só é possível se houver a participação efetiva e qualificada dos grupos sociais que historicamente estiveram à margem da gestão e que são, normalmente, os mais afetados pela existência das áreas protegidas.

Um dos maiores desafios à gestão participativa nas UC's é viabilizar os conselhos como espaços democráticos. Para isso é fundamental garantir meios materiais, com recursos físicos e orçamentários, e instrumentalizar a participação de grupos menos favorecidos com programas de formação continuada. O estabelecimento de um espaço de confiança para que os conflitos possam ser explicitados e, ainda que num horizonte provisório, negociados, poderá contribuir para mudar o cenário de grande parte dos conselhos das UC's, onde de acordo com o documento Gestão Participativa do SNUC (MMA, 2004)

As atividades para criação desses colegiados têm geralmente se constituído em processos restritos a poucas entidades, sendo comum que os convites para participação sejam direcionados prioritariamente a órgãos públicos e ONGs ambientalistas, cabendo a participação de outras organizações sociais apenas à imposição legal de paridade entre representantes de entidades públicas e da sociedade civil. Mesmo assim, nota-se a tendência para se convidar entidades que representem os interesses empresariais e de segmentos urbanos, em detrimento das formas de organização de moradores e dos produtores mais diretamente relacionados à unidade de conservação.

Para avaliar as possibilidades de partilha de poder nesses espaços, é necessário reconhecer os limites da ação e da lógica que envolve seu funcionamento. Como nos esclarece TEIXEIRA (2000) eles são órgãos públicos de natureza *sui generis*, criados por leis, regidos por um regulamento que é aprovado por seu plenário, mas referendado pelo executivo, tem caráter obrigatório como

condições para repasse de recursos. Para além da questão legal os conselhos formam uma nova institucionalidade no país, como instituições híbridas, que envolve a partilha de espaços de deliberação entre representações estatais e entidades da sociedade civil. Para o autor a criação desses espaços pode ser caracterizada como esfera pública ampliada uma vez que

É uma extensão do Estado até a sociedade através da representação desta regida por critérios diferenciados da representação parlamentar e mesmo sindical . Estamos entendendo esfera pública como espaço de interação entre Estado e sociedade inserido nas instituições estatais. Diferenciado, portanto de espaços públicos como entende Habermas, no sentido de encontros simples, episódicos, fundados no agir comunicativo. Estes são espaços autônomos que captam os ecos dos problemas sociais nas esferas privadas, os condensam e transmitem para a cena pública. Não se pode considerar essas esferas públicas como não estatais, pois há uma vinculação institucional dos conselhos ao aparelho de Estado(...) Trata-se de um aparato misto pelo qual a sociedade penetra no Estado e busca introduzir uma lógica de persuasão sobre as questões mais sentidas pela sociedade, criando assim novas agendas e novos parâmetros para as ações governamentais.(TEIXEIRA, 2000, p.103)

Essas vinculações, ao mesmo tempo, que dão formalidade à participação e aos encaminhamentos, restringem a autonomia dos Conselhos em relação às políticas públicas setoriais. Os conselhos podem ser entendidos como um campo de disputas e negociação em que o grau de autonomia dependerá do grau de unidade das forças da sociedade civil nele presentes e da natureza das forças políticas dominantes (TEIXEIRA,2000)

Entre as inovações para a gestão de unidades de conservação trazidas com a Lei que cria o SNUC , certamente uma das mais polemicas é a que possibilita a gestão compartilhada com Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs). OSCIP é uma qualificação especial, concedida pelo Ministério da Justiça à entidades da sociedade civil sem fins lucrativos que tenham por finalidade social atuações entendidas como não essenciais à função do Estado, dentre essas a “defesa, preservação e conservação do meio ambiente e promoção do desenvolvimento sustentável” (Lei Federal nº 9.790/99). O Decreto n. 4.340/2002, que regulamenta o SNUC estabelece que “as unidades de conservação podem ser geridas por organizações da sociedade civil de interesse público com objetivos afins

aos da unidade, mediante instrumento a ser firmado com o órgão responsável por sua gestão”.

A “gestão compartilhada de Unidade de Conservação” é o único caso expresso na legislação brasileira em matéria de parceria entre o Poder Público e uma OSCIP, relativo à gestão de bens ambientais que se encontra sob a responsabilidade do Poder Público. Por essa previsão específica uma OSCIP pode vir a ser habilitada como prestadora de serviços de apoio aos órgãos executores da Unidade de Conservação. Podendo ainda realizar outras parcerias com o Poder Público para a execução de atividades de defesa, preservação e conservação ambiental.

Embora no atual momento não existam casos na gestão ambiental federal dessa modalidade possível de gestão compartilhada⁸, o contrato com OSCIPS no espaço das Unidades de Conservação ilustra um dos aspectos centrais do ideário neoliberal ao transformar meios de descentralização de poder em instrumento de desconcentração, retirando do Estado a responsabilidade pela prestação de serviços públicos essenciais da sociedade (SOUZA;NOVICKI,2010).

Ferreira (2006) em estudo realizado sobre a legislação pertinente à gestão compartilhada ressalta alguns riscos, principalmente pela indefinição de mecanismos e limites. Entre as preocupações apresentadas estão a possibilidade na condução dos Conselhos como espaço de consulta entre parceiros desvinculando o exercício do dever da coletividade, da contrapartida e da obediência do gestor público aos Conselhos de Políticas Públicas(CPP); Riscos relacionados à transgressão pública pois o vínculo de cooperação para a execução do projeto de Gestão Compartilhada será estabelecido por plano de trabalho proposto pela OSCIP, partindo a proposição do “colaborador” e não do órgão público ou do Conselho, além de não mencionar-se a participação do Conselho na avaliação da Parceria; risco de esvaziamento da participação e do controle social, pois de acordo com o Artigo 3º da Lei “a participação do Conselho de Políticas Públicas não poderá modificar o Termo de Parceria celebrado e eventuais recomendações ou sugestões do CPP sobre o acompanhamento da “parceria” “serão encaminhadas ao órgão

⁸ Informação verbal prestada pela assessoria da presidência do ICMBIo em 05/2011

estatal parceiro para adoção de providências que entender cabíveis”. O autor então conclui:

A interpretação da legislação pertinente ao tema “Gestão compartilhada de UCs por meio de parcerias público-privadas com OSCIPs permitiu detectar problemas relativos à escamoteamento e malversação de tributos, desresponsabilização de direitos trabalhistas e sucumbência da autoridade pública, cujo poder policial vem sendo substituído por relações de mercado camufladas de voluntarismo sem fins lucrativos. Além disso, pôde-se perceber o desrespeito ao princípio da responsabilidade recíproca(...) Além disso, fica evidente a necessidade de empoderamento dos Conselhos das UCs de Proteção integral, elevando-os, através de alteração no SNUC ao nível deliberativo. O presente estudo deixa o alerta de que, sem o devido controle social e o fortalecimento legal dos CPPs, a gestão compartilhada de UCs não irá minimizar a vulnerabilidade ambiental de grupos tradicionalmente apartados do processo de gestão ambiental, submetidos muitas vezes à violência na transformação das relações de produção das comunidades atingidas por Unidades de Conservação. (2006, p.2)

Tendo em vista o sentido estruturante que a gestão participativa assume nas UC's e por representarem os conselhos gestores o espaço legitimamente constituído para sua efetivação, a educação no processo de gestão ambiental, identificada com os princípios da educação ambiental crítica e transformadora, toma a gestão e os processos desencadeados nos CGs como locus privilegiado de sua ação. A educação ambiental presente nos espaços da gestão pública não pode deixar de atuar no estabelecimento e fortalecimento de conselhos de gestão, que dentro de suas competências é o lugar dessas áreas onde, na perspectiva de Quintas (2000), o conhecimento, as habilidades, as atitudes e os valores são construídos pela educação com a intenção de intervir na realidade para transformá-la em favor dos interesses coletivos.

A opção por privilegiar o processo constitutivo dos conselhos, enquanto momento educativo e de exercício da cidadania, dá-se por entendê-lo como fundamental para o funcionamento desse espaço público, onde estão inscritos as intencionalidades, os diálogos e as disputas dos agentes sociais que participaram do processo, e, da mesma forma, onde está inscrita a concepção que norteará o grupo formado em sua prática de gestão. Além disso, entendemos que pensar a educação ambiental no contexto dos processos de gestão é estratégico para a reflexão crítica sobre os rumos do desenvolvimento que o país assumiu; bem como para pensar a condição de meio de enfrentamento e mediação dos conflitos ambientais e de potencialização de propostas que visem a sustentabilidade democrática, encarnada

por agentes sociais que buscam um padrão civilizatório distinto do vigente (LOUREIRO,CUNHA,2008).

CAPÍTULO 4 O HISTÓRICO DOS PROGRAMAS EDUCATIVOS NO ÂMBITO FEDERAL DA GESTÃO AMBIENTAL PÚBLICA. Um panorama da Secretaria Especial de Meio Ambiente ao Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade

A educação ambiental brasileira tem sua história suficientemente bem registrada em diversos trabalhos (MININNI-MEDINA 1997, LOUREIRO 2004, MATTOS 2009, entre outros). No entanto, faz-se necessário apresentar o panorama geral das condições de desenvolvimento do campo, a fim de focar o decurso da Educação Ambiental na gestão ambiental pública federal, principalmente com a criação dos Núcleos de Educação Ambiental pelo IBAMA, marco na descentralização da gestão da EA, e assinalar os acontecimentos nas Unidades de Conservação.

Conhecer o percurso de institucionalização da educação ambiental na gestão ambiental pública federal ajuda a entender o contexto de sua formação, os pontos de inflexão e como se fizeram presentes no aparelho de Estado os diversos interesses e disputas do campo desde a implantação da política ambiental no país. As diferentes concepções relativas às relações entre sociedade e natureza revelam como no bojo de um novo projeto de desenvolvimento, a divisão do Ibama e a desarticulação de sua Coordenação de Educação Ambiental, junto às alterações no rumo da política ambiental no Brasil, contribuiu para fragmentar, sem conseguir eliminar, a ação educativa de viés crítico, voltada ao fortalecimento da gestão participativa e do controle social das políticas de Estado, que vinha se desenvolvendo na gestão ambiental pública. Resgatar esse processo e clarear os sentidos de educação ambiental em disputa é imprescindível para nos posicionarmos a favor de uma ação educativa combativa em tempos de alteração na legislação florestal e mercantilização da natureza. Esse histórico foi elaborado com base em documentos oficiais, relatórios institucionais e depoimentos de alguns dos principais atores dessa história entrevistados no decorrer da pesquisa.

A educação ambiental teve sua institucionalização no Brasil fomentada por acordos internacionais. A necessidade de vincular ambiente e educação foi discutida oficialmente, pela primeira vez, em 1972, na Conferência das Nações Unidas sobre o ambiente humano, realizada em Estocolmo. Em resposta, a

UNESCO em colaboração com o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) criou, em 1975, o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), destinado a promover nos países membros, a reflexão, a ação e a cooperação internacional nesse campo.

As ações internacionais voltadas para a preservação e para melhoria da qualidade ambiental foram motivadas, naquele momento, pelo aumento da concentração urbana e pressão das classes de faixa de renda médias contra o desconforto produzido pela degradação ambiental; mas principalmente pela compreensão do risco de finitude de um conjunto de recursos naturais estratégicos para a acumulação do capital, suporte físico do processo de industrialização e do crescimento econômico (IBAMA, 1993, mimeo). Essa orientação foi posteriormente foi balizada em fóruns de discussão específicos, como o I Seminário Internacional de Educação Ambiental, em Belgrado, e a Conferência Intergovernamental de Tbilisi, realizada em 1977 na Georgia, quando foram definidas as diretrizes para a educação ambiental, apontada como meio educativo capaz de elevar a compreensão do vínculo entre as dimensões ambiental e social, problematizar a realidade, e buscar as raízes da crise civilizatória. Dentre as recomendações e diretrizes citadas, foi sugerido aos Estados-membros da ONU que implementassem políticas públicas para consolidar e universalizar a educação ambiental, as quais foram consensualmente adotadas pelos países participantes da Conferência. (Loureiro, 2004)

Com o objetivo de fazer uma retrospectiva da educação ambiental na gestão pública brasileira, podemos considerar como marco inicial a criação, em 1973, da Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEMA) ligada ao Ministério do Interior que, destinada a exercer a coordenação das ações de preservação ambiental, tinha entre suas atribuições:

[...] o esclarecimento e a educação do povo brasileiro para o uso adequado dos recursos naturais, tendo em vista a conservação do meio ambiente, e foi responsável pela capacitação de recursos humanos e sensibilização inicial da sociedade para as questões ambientais (BRASIL, 2005).

A Educação Ambiental, na SEMA, estruturou-se a partir da Coordenadoria de Comunicação Social e Educação Ambiental, o que indica a perspectiva de vínculo com a comunicação institucional, salientando para a

educação um papel de divulgação de conhecimentos e de aproximação com a sociedade.

Entre as iniciativas adotadas era comum a realização de palestras, bem como a produção e circulação de materiais educativos, como publicações e audiovisuais com temática ambiental.

Na década seguinte, surgiram os cursos de especialização em educação ambiental e seminários, como os denominados “Universidade e Meio Ambiente”, gerando um rico debate entre diversas disciplinas. Foi de responsabilidade da Secretaria a constituição de um grupo de trabalho com o objetivo de definir o papel da educação ambiental no contexto brasileiro, que seria levado à Conferência de Tblisi.

Em seu primeiro período em 1973, o PNUMA (Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente) destacou como alta prioridade os temas referentes ao meio ambiente e ao desenvolvimento, o que constituiu um conceito fundamental de seu pensamento. Nesse período, realizou-se um conjunto de experiências e práticas de Educação Ambiental em muitos países que possibilitou avanços importantes na sua conceituação, inspirada em uma ética centrada na natureza, que pode ser identificada como a “Vertente Ecológico- Preservacionista da Educação Ambiental. (Mininni-Medina,2008)⁹

A SEMA, junto a outros fatores como o nascente movimento ambientalista, contribuiu para a institucionalização de uma Política Nacional de Meio Ambiente, e para a constituição de um Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA). Entre os objetivos dessa política encontrava-se a formação de uma consciência pública dirigida para a preservação ambiental, mediante a “*Educação Ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio ambiente*” (BRASIL,1981).

Há que se considerar, no entanto, que no momento da criação dessas medidas encontrava-se em vigência um regime militar ditatorial. A participação de que trata a lei, antes de promover controle da ação do Estado, é sugerida com vistas a legitimar resoluções de cunho técnico do órgão governamental e os sujeitos envolvidos eram oriundos de frações de classe distantes das lutas sociais e populares. A SEMA foi, em resumo, resultado da Conferência de Estocolmo e da

⁹ MININNI MEDINA, Breve histórico da Educação Ambiental disponível em http://www.pm.al.gov.br/bpa/publicacoes/ed_ambiental.pdf. Acesso em 24/02/09

pressão feita como condicionante para empréstimos do Banco Mundial.

Até a promulgação da Constituição Federal de 1988 a política ambiental brasileira foi gerida de forma centralizada, sem a participação popular efetiva na suas diretrizes e estratégias, à luz da Lei Federal nº 6938 de 31/08/81, que instituiu a Política Nacional do Meio Ambiente; na aplicação dos existentes códigos das águas, florestal e de minas (que foram formulados na década de 1930); no processo de criação de unidades de conservação e de cumprimento da obrigatoriedade desde 1986 da realização de Estudos de Impacto Ambiental (EIA) e dos Relatórios de Impacto Ambiental (RIMA) (Loureiro, 2004: 80).

De acordo com Loureiro (2004), somente no início da década de 80, o movimento ambientalista se tornou mais efetivo, mas ainda com forte influência da classe média urbana européia, o que dificultou a assimilação da questão ambiental pelos movimentos sociais clássicos, que poderiam conferir outra qualidade de demandas para as políticas públicas na área. Assim, influenciada por um forte viés conservacionista, a educação ambiental se inseriu nos setores governamentais e científicos vinculados à conservação dos bens naturais, com acentuado sentido comportamental e tecnicista, voltada para o ensino da ecologia e para a resolução de problemas.

Apesar disso, a SEMA, considerando o início do processo de abertura política no país, e a demanda por participação de setores organizados da sociedade civil, por meio de sua Coordenadoria de Comunicação Social e Educação Ambiental, convidou o professor Pedro Demo a formular uma proposta educativa, cujo objetivo era levar para a área ambiental questões pertinentes à educação e sua aplicação na mobilização comunitária. Concluída em 1984, “Participação e Meio Ambiente” foi considerada uma proposta preliminar.

A partir da conceituação política da educação, busca-se o questionamento do aspecto educativo da questão ambiental, no que concerne às questões relativas ao sistema educacional, aos processos participativos e ao papel do sistema público na promoção dessas ações (SEMA, 1985: 1).

A escolha de Demo deveu-se à sua experiência com política social participativa, e foi motivada pela necessidade, da equipe responsável na SEMA, de estabelecer diretrizes para a educação ambiental, trazendo noções de educação política, além de inserir discussões do campo das ciências sociais em uma

educação ambiental, até então, orientada pelas ciências biológicas e pelas comunicações prescritivas. O que vem apontar que havia, já, naquele período, uma tendência que buscava construir uma política para a educação ambiental menos conservadora, ainda que não fosse hegemônica, e nem tivesse maior articulação com os setores sociais. Como relatado por aquele sociólogo:

De um lado, desdobrou-se a expectativa de que seu conteúdo específico seria de ordem política, ao lado de um de ordem técnica. De outro, essa expectativa não conseguiu vingar de forma convincente. (SEMA, 1985: 1)

A perspectiva de educação como ação política foi secundarizada naquele momento, mas a concepção de educação ambiental foi ampliada com noções de participação e qualidade de vida. O documento que apresentou essa proposta fazia referência à educação política e aos limites da ação do Estado, contendo também sugestões de ações tanto relativas ao sistema educacional quanto ao sistema associativo.

Apesar da dificuldade na obtenção de registros do desdobramento dessas discussões na SEMA, dada a fragilidade na guarda da memória institucional (não limitada àquela instituição), pudemos observar que, posteriormente, para implantação de Áreas de Proteção Ambiental (APA), categoria de unidade de conservação menos restritiva e proposta pela SEMA desde 1981, a integração da população às medidas e práticas para a conservação foi um objetivo destacado e imputado à educação ambiental,, embora em moldes menos participativos que os defendidos na proposta de 1985. Foi possível constatar que, apesar de ações de distribuição de cartilhas e realização de palestras, a educação, paralelamente à instituição dessas Áreas, passou a ter alguma organicidade, constituindo um subgrupo junto ao de fiscalização e ao de zoneamento nos Grupos de Assessoramento Técnico (GAT) de APAs. Tal fato se deve, provavelmente, ao reconhecimento de que para viabilizar essa nova forma de conservação seria necessário estabelecer acordos com a população local. (SEMA, 1987 e 1988).

Ainda no final da década de 1980, a SEMA organizou, junto à Universidade de Brasília, o primeiro Curso de Especialização em Educação Ambiental de caráter interdisciplinar, dirigido aos técnicos das instituições integrantes do Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA) e a professores universitários.

Esse curso pode ser considerado como o iniciador da pós-graduação em Estudos Ambientais no Brasil, o que significou um avanço da reflexão nesta área e o fortalecimento de um sistema mais orgânico para a ação educativa que viria a ser retomada, mais tarde, pelo IBAMA. Ele defendia uma identidade na Educação enquanto instrumento primário para o exercício da cidadania: “trata-se de confrontar a dimensão marcada pela “domesticação”, com aquela marcada pela formação” (SEMA, 1985: 6). Objetivava-se a participação, mas uma participação que considerasse a autopromoção no sentido de autonomia e auto-sustentação,

[...] participação como processo histórico de conquista da autopromoção. Dizemos que é um processo não um produto, e como tal aponta para a característica fundamental de que não existe participação suficiente, acabada, definitiva, nem dada, concedida, ou imposta, bem como pré-existente. Na tendência histórica conhecida, prevalece a outorga, de tal sorte que a participação somente aflora quando e se conquistada (SEMA,1985: 6).

Além de considerações sobre o papel de assessoria, apoio e motivação à participação social dos técnicos do sistema público dentro dos limites de ação do Estado:

[...] a participação sempre é possível dentro do Estado como processo histórico de conquista [...] declará-la impossível é muitas vezes tática para se manter uma crítica atraente, sem consequência prática [...] não há processo participativo sem risco [...] os limites da ação do Estado são reais, mas de outra ordem, a começar pela problemática do planejamento [...] seu horizonte sistêmico, sua tendência impositiva e sua marca tecnocrática. Como função sistêmica, o planejamento não poderia planejar sua superação [...] por mais que queira introduzir mudanças, seleciona aquelas que repercutem em sua melhoria, não em sua superação. Confirmar o sistema, no entanto, não precisa coincidir com o refinamento de sua perversidade possível. Pode também levar ao amadurecimento dele, e a longo prazo colaborar com sua superação (SEMA,1985: 14).

Esses mesmos conceitos serão amadurecidos com a estruturação da educação ambiental, a partir do IBAMA, mais especificamente com as diretrizes da Coordenação Geral de Educação Ambiental (CGEAM) e seus processos formadores, que em convergência com essa proposta preliminar investirá na formação de recursos humanos, “capazes de entender crítica, mas principalmente auto criticamente, avaliar sua posição diante da sociedade, mas também capazes de

experimentar concretamente o processo participativo” como já constavam de documentos da Secretaria (SEMA 1985: 44).

No âmbito da educação ambiental, a SEMA promoveu entre 1986 e 1988 três Seminários *Universidade e Meio Ambiente* em parceria com o Ministério de Educação e Cultura – MEC, abordando temas como “Política Nacional de Meio Ambiente, a Formação de Recursos Humanos e a Universidade”, “Instrumentos e Estratégias de Abordagem Interdisciplinar da Questão Ambiental no Contexto das Atividades Universitárias” e “Formas de Organização das Universidades para o Tratamento Interdisciplinar da Temática Ambiental”, importante iniciativa que contribuiu para discutir políticas públicas para o ambiente e o papel da Universidade na formação de profissionais capazes de atuar em um campo tão complexo.

Em 1987, a Secretaria elaborou o componente educação ambiental, do Programa Nacional do Meio Ambiente - PNMA em negociação com o Banco Mundial. Neste componente foram propostas ações de capacitação de educadores e gestores ambientais, de produção e divulgação de materiais educativos, coerentes com as propostas já iniciadas naquele período.

A criação do IBAMA em 1989 foi motivada por pressões internas e externas de diversas ordens: grandes impactos ambientais gerados por empreendimentos desenvolvimentistas desde a década anterior, como a Transamazônica e a construção da usina de Itaipu; a revelação de altos índices de desmatamento e desaparecimento de espécies nativas; a luta dos seringueiros e a repercussão da morte de Chico Mendes; e a proximidade da realização no Rio de Janeiro da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento.

Buscava-se uma gestão menos fragmentada do ambiente a fim de agilizar a execução das políticas e para isso a arquitetura dos órgãos federais com atuação na área foi revista. O IBAMA foi instituído com a função de ser o grande executor da política ambiental, e de gerir de forma integrada essa área no país, assumindo a liderança do SISNAMA até 1990, quando foi criada a Secretaria do Meio Ambiente da Presidência da República, retornando a formulação das políticas à esfera ministerial, consolidada com a criação do Ministério do Meio Ambiente em 1992.

A criação do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (Lei 7.735- ANEXO A) resultou da fusão das quatro entidades que atuavam na área ambiental -

Secretaria do Meio Ambiente, Superintendência da Borracha, Superintendência da Pesca e o Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal – das quais apenas a primeira tinha a educação como ação estruturada. Como expressa José Quintas, educador chegado ao IBAMA pouco depois, a história de sua criação é emblemática:

“No dia em que foi criado o IBAMA e o regimento, esqueceram a educação ambiental, aí eles correram por que já vinha da SEMA [...] só quem tinha era a SEMA que trabalhou no documento de Tbilisi, tinha uma coordenação de comunicação e educação ambiental [...] foi uma coisa corrida, só a SEMA tinha a educação, da SEMA duas pessoas [...] A SUDEPE ainda tinha uma aproximação com isso por causa da extensão pesqueira [...] SUDHEVIA só com seringalista, o IBDF era a parte mesmo florestal e tinha o departamento de parques que eles tinham que eram heroicos, mas conservacionistas [...] na verdade é o núcleo da DIREC [...] educação então só a SEMA [...] e aquela coisa, o IBAMA se criando na centralidade da fiscalização”¹⁰

Apenas na SEMA a educação ambiental tinha um *locus* definido e acompanhava com maior proximidade os debates do campo ambiental, fazendo-se responsável pelo cumprimento das recomendações internacionais para a educação, como na representação do Brasil na Conferência de Tbilisi. As demais instituições que formaram o IBAMA não tinham a educação instituída com clareza, mesmo quando, indiretamente, exerciam ações de cunho educativo e mobilização social. Além de tudo, diferentemente da SEMA, a atuação de preservação ambiental destes órgãos era reduzida a ilhas dentro de suas estruturas, pois foram criados para dar incentivos fiscais e fomentar o desenvolvimento econômico.

A SUDEPE (Superintendência do Desenvolvimento da Pesca), nascida de políticas públicas com foco no concentrado crescimento econômico da época, tinha como objetivo a modernização e a industrialização da pesca nacional. Além dos investimentos majoritários no setor industrial, um Plano de Assistência à Pesca Artesanal (Pescart) buscava por meio da extensão pesqueira facilitar a obtenção de créditos e uso de tecnologia por pescadores artesanais, inserindo-os nos padrões desejados de renovação da frota e aumento da produção de pescados. Os técnicos extensionistas atuavam entre o “convencimento” dos pescadores artesanais na aceitação do novo modelo que implicava mudança nos meios de produção e de vida, pela via técnica, e a assistência social com mobilização para organização comunitária, na qual os extensionistas sociais executavam projetos educativos. Com

¹⁰ Informação verbal de José Quintas

a criação do IBAMA , esses últimos foram enquadrados como “técnicos para assuntos educacionais” no setor de educação ambiental.

A SUDHEVEA (Superintendência de Desenvolvimento da Borracha), dentro dessa mesma política desenvolvimentista foi criada em 1967 para incentivar a produção da borracha natural, visando abastecer a indústria nacional em expansão. Com missão voltada ao fomento, e de cunho corporativo, não efetivou um programa educativo.

O Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF) por sua vez era o órgão responsável pela formulação da política florestal com vistas à proteção e à conservação dos recursos naturais renováveis e ao desenvolvimento florestal do País e administração de áreas de Unidades de Conservação. A educação ambiental não era contemplada na estrutura regimental do IBDF, no entanto a Coordenadoria de Planejamento (COPLAN), contava com especialistas nessa área em seus quadros e foi responsável pela publicação, em 1988, das *Orientações e Estratégias para Formulação e Implantação de Projetos de Educação Ambiental para as Comunidades Vizinhas às Unidades de Conservação*. Ao se considerar a situação precária das Unidades de Conservação federais, como uma consequência do modelo econômico vigente no país, Bernardes e Camurça (1988) apontaram como necessidade fundamental um programa de treinamento e de educação ambiental nas áreas protegidas pelo IBDF. As orientações foram formuladas a partir de um estudo feito para o II Curso de Especialização em Educação Ambiental organizado pela SEMA e pela Universidade de Brasília, motivado pela dificuldade na manutenção das Unidades de Conservação e pela falta de uma estratégia para uma ação duradoura. Tinha como objetivo subsidiar administradores das UCs na realização e formulação de projetos e/ou atividades voltadas para a educação ambiental com envolvimento comunitário no processo de conservação. As autoras propunham um projeto que aliasse aos objetivos pertinentes à proteção da natureza interesses comunitários, associando saúde, educação e saneamento, utilizando metodologias participativas e estratégias de pesquisa participante, para que a educação tivesse um resultado efetivo (Bernardes e Camurça, 1988). O documento propunha alianças com a sociedade a fim de levar o projeto conservacionista a êxito, e apresentava ainda discussões bem arrojadas e de perceptível interlocução com setores acadêmicos e movimentos sociais do período, questionando o caráter efêmero das campanhas e a exclusão das comunidades das áreas protegidas.

Traduzia, ainda, o amadurecimento processual da educação ambiental na gestão pública, que podia ser percebido no movimento que trazia para o seu próprio âmbito discussões que estavam para além de suas atribuições diretas, abrindo a questão dita ambiental às ciências sociais e suas metodologias. Não por acaso o trabalho teve origem no curso de especialização promovido pela SEMA, em 1986, e suas autoras futuramente comporiam a equipe da Divisão de Educação Ambiental do IBAMA, que ajudou a implantar os Núcleos de Educação Ambiental.

4.1 O Lugar da Educação na formação do IBAMA

A educação ambiental foi posta no IBAMA inicialmente como uma Divisão (DIED) vinculada à Diretoria de Incentivo à Pesquisa e Divulgação Técnico Científica – DIRPED. O chefe de divisão, nessa primeira fase, foi Genebaldo Freire Dias, ex-secretário de ecossistemas da SEMA e autor de livros reconhecidos na área.

O cenário delineava-se sem coesão nas concepções sobre o papel da Educação, com um quadro heterogêneo de técnicos, e sem recursos financeiros direcionados para a ação. O que dificultava muito o cumprimento de sua função no instituto, e o atendimento ao artigo da Constituição recém-assinada, que garantia a toda a sociedade o direito “*ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida*” e que dava ao poder público a incumbência de assegurar esse direito promovendo entre outros a “*educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente*” (BRASIL, 1988).

Uma das ações inaugurais da Divisão foi a participação em 1990 no IV Seminário Nacional Universidade e Meio Ambiente (IBAMA/UFSC/MEC) com o eixo temático: A Universidade e a Sociedade em face da Política Ambiental Brasileira, reinaugurando o ciclo de discussões iniciado na SEMA.

Tendo em vista a realização da RIO-92, e atendendo as determinações da Política Nacional de Meio Ambiente, em 1991, foi criado um Grupo de Trabalho na Divisão de Educação Ambiental (DIED) para a elaboração das Diretrizes da Educação Ambiental. Esta passava a contar com educadores que foram redistribuídos da Fundação Nacional Pró-Memória e que traziam elementos novos da experiência de educação popular com contextos culturais. Entre os técnicos que

chegavam trazendo contribuições às diretrizes estava José Quintas, que mais tarde viria a coordenar a CGEAM – Coordenação Geral de Educação Ambiental. Físico de formação, professor por opção, trabalhou com formação de professores no interior do Brasil, e com projetos comunitários de educação entre os quais um projeto com seringueiros, onde conheceu Chico Mendes.

Nós sempre trabalhamos com diretrizes, uma educação participativa, respeitando a pluralidade e diversidade cultural [...] e quando a gente começou (no IBAMA) era uma coisa parada mesmo [...] o Genebaldo que tinha saído, voltou, mas a linha dele era escolar, com o livro dele lá tocando [...] nós começamos de maneira muito discreta [...] nesse processo a gente começou a discutir um pouco internamente, algumas pessoas se encantaram [...] aí a gente tinha proposto a questão das diretrizes e eu fui trabalhar com isso [...] é um pouco inspirado numa proposta da SEMA, e já na Rio 92, este documento foi citado.

O documento dividia-se em três partes: Bases Conceituais, Critérios para a operacionalização e Princípios de operacionalização da Educação Ambiental no IBAMA. Seguindo os preceitos e orientações do documento gerado em Tbilisi, e tendo a sustentabilidade como horizonte, as diretrizes destacavam como características para a ação o enfoque orientado para a solução de problemas concretos da comunidade, a abordagem interdisciplinar, a participação da comunidade e o caráter permanente, e considerava ainda para sua implementação a pluralidade e a diversidade cultural. Para operar as diretrizes três linhas de ação eram propostas: Capacitação realizada em programas para técnicos do SISNAMA e para professores do ensino fundamental; Pesquisa de Instrumentos e metodologias; e Desenvolvimento de Ações educativas no Processo de gestão ambiental. (IBAMA,1993)

- No mesmo ano de criação do Ministério do Meio Ambiente e da Amazônia Legal, ao qual o IBAMA ficou subordinado, foram criados por portaria, em 1992, os Núcleos de Educação Ambiental (NEA), vinculados diretamente ao gabinete das superintendências estaduais, que visavam operacionalizar as ações educativas no processo de gestão ambiental na esfera estadual, descentralizando-as. Tinham por finalidade, de acordo com a portaria da presidência do IBAMA: Assegurar atividades de educação ambiental à defesa do meio ambiente, dos recursos naturais renováveis e das Unidades de Conservação de forma a estimular a percepção regional dos problemas

ambientais;

- Apoiar programas e ações educativas orientadas para promover a participação da comunidade na preservação e conservação do meio ambiente e dos recursos naturais renováveis;
- Apoiar ações voltadas para a introdução da educação ambiental em todos os níveis da educação formal e não formal;
- Apoiar ações de educação ambiental e sua divulgação no âmbito do SISNAMA;
- Articular com as instituições governamentais e não governamentais para desenvolvimento de ações educativas na área ambiental;
- Dar suporte técnico/conceitual aos projetos da superintendência voltados para a questão ambiental.

É necessário destacar que, antes da oficialização da portaria, existiu uma mobilização por parte da DIED para reunir servidores lotados nos estados, em eventos regionais, com a finalidade de discutir o processo de formação dos NEAs, o que foi importante para visualização dos quadros disponíveis em cada estado e criar uma identidade de grupo. Uma coordenação envolvendo diretores e superintendentes também foi importante para garantir a permanência dos Núcleos junto aos gabinetes das Superintendências, o que daria maior legitimidade e transversalidade ao programa educativo. Dois encontros com técnicos das Superintendências regionais (SUPES), foram realizados como parte da estratégia de implantação dos NEAs, que viria a redundar na participação da equipe da sede e dos NEAs no Programa Nacional do Meio Ambiente – PNMA, incentivando a criação das Comissões Interinstitucionais e a geração de programas de educação ambiental estaduais.

Os NEAs, ao serem criados, não contavam com recursos (ANEXO B). Tinham as diretrizes, mas não tinham um planejamento, pois, efetivamente, não havia uma articulação entre a DIED e os NEAs. Com o objetivo de fortalecer os Núcleos foi organizado o primeiro encontro na forma de *Seminário Nacional para análise da Programação dos NEAs*, em 1993, e *Redirecionamento da Proposta*, para 1994, coordenado pela DIED, quando buscando maior planejamento das ações, foram analisados os Planos de Trabalho desenvolvidos naquele ano e elaborada uma proposta plurianual visando ancorar as ações descentralizadas. Do encontro participaram 40 servidores, em sua maioria, coordenadores dos NEAs, com 28 Núcleos representados. Os trabalhos foram feitos com base no levantamento dos principais problemas ambientais dos estados e nas indicações de alternativas de

soluções aos problemas levantados. Buscava-se dessa forma construir uma proposta de linhas de ação a partir dos problemas locais concretos e das articulações possíveis.

Observa-se a existência de uma preocupação forte com a formação da equipe, que mais tarde teria desdobramento em linha de capacitação específica. O trabalho foi estruturado com leituras e reflexões sobre questões-chave e uma metodologia de trabalhos em grupos tida como fundamental por pressupor “a participação ativa de todos os envolvidos”, pois as discussões tinham como base os resultados das análises e proposições que deveriam resultar em relatórios a serem debatidos em plenário. Exercitava-se, dessa maneira, a metodologia que era pretendida para a ação educativa nos estados.

O evento terá como objetivo repassar aos técnicos que atuam nos NEA's/ SUPES, fundamentos teóricos e metodológicos que os subsidiem em sua práxis e planejar ações voltadas para o meio ambiente, otimizando a utilização de recursos em função de uma maior produtividade e qualidade nos resultados. Outro aspecto a ser considerado neste encontro como relevante é o enfoque pragmático que o direciona, e que o torna ao mesmo tempo num treinamento em serviço para os técnicos participantes. (IBAMA, 1993)¹¹

Dos trabalhos também resultou uma carta encaminhada ao Presidente do IBAMA, na qual solicitava-se reconhecimento, e sugeriam-se medidas para o fortalecimento da educação ambiental, declarada por ele como “área prioritária” no instituto.

Nas considerações finais do relatório, as expectativas apresentadas para educação ambiental nos anos seguintes mostravam que o momento era visto como de ruptura com práticas antigas, para a qual o Seminário significava um novo marco:

A maior parte dos esforços será direcionada no sentido de que a educação ambiental se implante como um sistema e que se capacite a aprender e a reconfigurar-se segundo a experiência, passando assim de um movimento caótico e de relativamente grande improdutividade (por causa mesmo da dispersão das ações e da falta de um ideário coerente) para um estado onde haja possibilidade real de orientação e gerenciamento. (IBAMA, 1993)¹²

¹¹ Relatório não paginado (mimeo)

¹² idem

Ainda nessa fase a DIED elaborou o primeiro curso de educação ambiental do IBAMA, dando continuidade a linha formativa iniciada na SEMA, e declarada fundamental pelos agentes envolvidos, para fortalecimento e expansão da educação ambiental no Brasil. (IBAMA/CGEAM, 2007)

Ao lado disso, o Programa Nacional do Meio Ambiente¹³ elaborado desde a SEMA, trazia demandas à educação ambiental que precisavam ser atendidas. É dessa época a publicação pelo IBAMA dos livros “Amazônia: uma proposta interdisciplinar de Educação Ambiental” e “Direito do meio ambiente e participação popular”, como forma de subsidiar práticas de educação ambiental e participação popular na defesa do “direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado”, conforme estabelece a Constituição Brasileira. O objetivo das publicações atendia também à necessidade de criar referências para a educação ambiental desenvolvida no IBAMA. Foi importante nessa circunstância textos de autoria de técnicos da equipe, seja discutindo temas básicos da educação ambiental, seja apresentando propostas metodológicas.¹⁴

4.2 Educação na Gestão Ambiental Pública

A especificidade da educação na gestão ambiental pública foi levantada pela primeira vez no Encontro dos coordenadores dos NEAs, mas a conceituação de gestão ambiental pública começou a ser discutida em 1992, quando, conjuntamente à criação do Ministério do Meio Ambiente a empresa de consultoria Price Waterhouse/Geotécnica foi contratada para elaborar um plano de reforma que visava o fortalecimento institucional do IBAMA. O processo de reforma contribuiu para ampliar a visão sobre o papel institucional da educação ambiental e com a participação nas discussões compreender o núcleo duro da gestão ambiental. A consultoria elaborou um mapeamento e um diagnóstico da organização institucional

¹³ O Programa Nacional de Meio Ambiente – PNMA foi instituído no início dos anos 1990, com recursos do Banco Mundial –BIRD, com a finalidade de fortalecer o Sistema Nacional de Meio Ambiente e, principalmente, os seus órgãos executores, como o IBAMA, as secretarias de meio ambiente, e agências ambientais estaduais e municipais. A partir do ano de 2000, já totalmente operacionalizado pelo Ministério do Meio Ambiente, o Programa foi batizado de PNMA II e iniciou a segunda etapa dos trabalhos centralizando esforços na capacidade gestora dos Estados Federados e dos executores dos Sistemas Estaduais de Meio Ambiente.

¹⁴ Oliveira, E.M (ORG) *Amazônia: uma proposta interdisciplinar de educação ambiental: temas básicos*. Brasília:IBAMA, 2004; Quintas, J.S.A *questão ambiental: um pouco de história não faz mal a ninguém*. Brasília:IBAMA, 1992,mimeo; Alves, D. *A sensopercepção em ações de Educação Ambienta*l. Brasília:IBAMA, 1995, mimeo.

com o objetivo de investigar trajetórias possíveis do processo brasileiro de gestão do meio ambiente até o ano meta de 2001. Os cenários construídos se propunham a circunscrever o quadro de possibilidades do papel a ser desempenhado pelo IBAMA na gestão ambiental pública e orientar a reformulação da estrutura organizacional (Price Waterhouse, 1992).

Foi fundamental, naquele momento de reforma da instituição, a participação dos setores e seus servidores, incluindo a sede e suas representações estaduais, para o entendimento da proposta e para a adequação da estratégia de reformulação. A identidade da instituição não estava de todo construída. Eram constantes as referências ao “fulano” do IBDF, à “função” da SEMA, à “criação” da SUDEPE, por exemplo, pois não se cria uma identidade institucional por decreto. O processo da reforma que envolvia a discussão entre os setores e a participação no diagnóstico contribuiu para a explicitação de divergências e de expectativas, que puderam ser trabalhadas contribuindo para que emergisse uma identidade institucional com vistas a uma estratégia geral de ação.

“A reforma deu muito espaço pra você trocar ideias, descobrir quem é quem, enfim, as correntes se identificavam e se estabeleciam dentro do IBAMA, e de certa forma a DIRPED tinha um papel de vanguarda. O pessoal da DIRPED vinha de uma linha mais a esquerda dentro do IBAMA, é e esse pessoal, tinha sensibilidade para o movimento popular, então pra nós, era uma interlocução que foi criando, vamos dizer, um pouco do campo nosso, a gente foi se identificando. Eu não liderava nada lá, eu tinha um trabalho, então a gente começou a se firmar pelo trabalho, nós tínhamos grupos que toparam, tínhamos grupos que não tinham muito interesse, mas também não empatavam”¹⁵

O documento final produzido pela consultoria apresenta a reforma necessária ao IBAMA, tendo como elemento geral de referência o desenvolvimento sustentável - “*um estilo de desenvolvimento paradigmático*”- nos moldes em que o conceito avançava hegemonicamente naquele período (compatibilista com o padrão capitalista dependente de desenvolvimento), e propunha-se a conciliar desenvolvimento e “manutenção de suporte dos ecossistemas”. (Price Waterhouse, 1992).

Embora esse conceito de desenvolvimento sustentável não tivesse consenso dentro da DIED, o modelo conceitual de gestão ambiental elaborado

¹⁵ Depoimento de José Quintas, chefe da DIED naquele período.

serviu de base para o amadurecimento teórico da ação educativa no IBAMA. Seminários foram realizados com participação de técnicos e acadêmicos do campo da educação ambiental, e a linha de capacitação interna foi fortalecida visando à construção identitária da educação para atuar no processo de gestão ambiental pública, que foi definida como:

Mediação de interesses e conflitos entre atores sociais atuantes sobre a problemática ambiental – conjunto de problemas ambientais que são percebidos a cada momento pela sociedade. Esse processo de mediação continuamente redefine a forma como os atores, através de suas atividades, afetam o meio ambiente e como se distribuem na sociedade, os custos e benefícios decorrentes da ação (Price Waterhouse, 1992: 2).

Com base nesse referencial e utilizando os recursos da metodologia participativa, o IBAMA começou um processo de programas integrados de Educação Ambiental para a Gestão, consolidando, assim, os Núcleos de Educação Ambiental nos estados. Esse também foi um momento importante de institucionalização da área no país, quando o IBAMA, junto ao MEC, conseguiu a criação da Câmara Técnica Temporária de Educação Ambiental no CONAMA.

Nessa mesma época, 1994, a equipe foi procurada pela chefia de gabinete do ministro e pela presidente do IBAMA para propor a criação de um programa nacional para a educação ambiental. A equipe considerou, a princípio, que seria necessário amadurecer as discussões com outros setores da sociedade antes da elaboração do Programa, mas prevaleceu a ideia da criação de um grupo de trabalho coordenado pelo Ministério do Meio Ambiente e pelo Ministério da Educação e do Desporto. O trabalho envolveu técnicos do MMA, do IBAMA e do MEC, inaugurando uma ação articulada na esfera do SISNAMA e do Sistema de Educação com vistas a “canalizar esforços dos três níveis de governo no sentido de concretizar o estabelecido nos dispositivos legais” (MMA, 1997:12).

O resultado foi a criação de um programa organizado em sete linhas com respectivas propostas estratégicas: EA através do ensino formal, EA no processo de gestão ambiental; realização de campanhas específicas de educação ambiental para usuários de recursos naturais; cooperação com os que atuam nos meios de comunicação e com os comunicadores sociais; articulação e integração das comunidades em favor da educação ambiental; articulação intra e interinstitucional e a criação de uma rede de centros especializados em educação

ambiental, em que se atribuía ao Ministério da Educação e do Desporto e ao Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal, a função de articular as ações para sua implantação. O Programa significou, em termos de institucionalização da educação ambiental, um passo importante, quando já se tinha maior discussão conceitual e as instituições envolvidas apresentavam-se, dentro do possível, estruturadas para assumir a operacionalização das diretrizes que serviriam como instrumento norteador das práticas de educação ambiental. De acordo com o chefe da DEDIC- Departamento de Divulgação Técnico- Científica, ao qual a DIED era subordinada naquela ocasião, ocorreram divergências na elaboração da proposta, saindo vitoriosa a versão que contemplava a posição do MMA e MEC.

As diretrizes formuladas no IBAMA para operar o PRONEA tinham como preocupação central:

Promover condições para que os diferentes segmentos sociais disponham de instrumental, inclusive na esfera cognitiva, para participarem na formulação de políticas para o meio ambiente, bem como na concepção e aplicação de decisões que afetem a qualidade do meio natural e sociocultural (IBAMA, 1996: 11)

Assumiam ao mesmo tempo o sentido de cidadania, a condição de desigualdade da sociedade e um papel fundamental, como técnicos do Estado, no enfrentamento de tais desigualdades. Estava aí a fundamentação inicial da educação no processo de gestão ambiental. As bases conceituais foram estabelecidas levando-se em consideração a gestão ambiental como *“processo de mediação de interesses e conflitos entre atores sociais que agem sobre o meio físico e produzido”* e o papel do poder público na gestão dos conflitos socioambientais. De acordo seus princípios:

No Brasil,(é o Estado) o mediador principal desse processo, detentor de poderes estabelecidos na legislação, que ao assumir determinada postura frente a um problema ambiental define quem ficará com os benefícios de determinada ação antrópica sobre o meio. O modo de perceber determinado problema ambiental é mediado por interesses econômicos, políticos, posição ideológica e ocorre num determinado contexto social, político, espacial e temporal [...] a mediação exige reconhecimento do conflito e um aporte de conteúdos e reflexões que levem a caminhos possíveis para a superação de conflitos. (IBAMA, 1996: 17-18)

Considera-se, no documento, que um dos maiores desafios para o educador que atuasse com essas referências seria o exercício da mediação, face à multiplicidade de interesses e à diversidade de interlocutores em um contexto desigual em termos econômicos e políticos. Devido à abrangência de conhecimentos necessários à formação dos sujeitos que atuariam na mediação, a primeira conclusão foi a necessidade de capacitação de profissionais para esse exercício.

Em 1995 acontece o *Seminário sobre a Formação do Educador para Atuar no Processo de Gestão Ambiental*, montado a partir das diretrizes para operacionalização do PRONEA, com a participação da UNB, para discutir o programa de um curso previsto inicialmente para ser à distância, que pudesse se estender às equipes de todos os NEAs e ter alcance no SISNAMA. O programa do curso foi a matriz para o curso de *Introdução à educação no processo de gestão ambiental pública* que se desenvolveu por 15 anos no Instituto. O Seminário gerou um documento que consolidou o conceito de educação no processo de gestão ambiental e que daria base para o curso à distância que foi elaborado em conjunto com a UNB.

A gente fez esse Seminário para discutir, trouxe o Brandão (Carlos Brandão professor da UNICAMP, autor entre outros de “Repensando a Pesquisa Participante” e “Saber e Ensinar: três estudos de educação popular”), uma turma que eu já conhecia da UNB e fizemos um bom Seminário [...] daria base para o curso à distância que a gente ia executar em três anos, primeiro experimental só com o pessoal dos NEAs, era à distância, mas tinha momentos presenciais. Como eu estava com recurso do PPA, tinha condição de fazer o plano de cada ano. Ali fechamos o processo, a UNB encaminhou, foi aprovado pela Câmara de Pesquisa e Pós graduação...tinha um pequeno recurso para o início¹⁶

O Seminário discutiu as bases para a formação necessária de educadores para atuarem com a gestão ambiental. Era preciso dar a esses educadores instrumentos para mediar os conflitos evidenciados nesse processo. A proposta foi implantar um curso latu-sensu de educação ambiental no processo de gestão ambiental, que articulasse a questão ambiental com princípios da educação popular, e que fosse capaz de promover uma leitura suficientemente crítica para enfrentar o que se considerava o maior desafio para a educação ambiental pretendida: a criação de condições reais de participação da sociedade.

[...] tanto na formulação de políticas para o meio ambiente, quanto na concepção e aplicação de decisões que afetam a qualidade do meio natural, social e cultural. Nesse sentido, para que os diferentes segmentos sociais tenham condições efetivas de intervirem no processo de gestão ambiental, é essencial que a prática educativa se fundamente na premissa de que a sociedade não é o lugar da harmonia, mas sobretudo, o lugar dos conflitos e dos confrontos que ocorrem em suas diferentes esferas (da política, da economia, das relações sociais, dos valores, etc.) (IBAMA, 1995:15).

Junto às bases teórico-metodológicas são apresentados os princípios que deveriam nortear a formação, tais como: a biossociodiversidade, considerando a pluralidade e diversidade biológica e cultural; a participação, defendida como incondicional e associada à prática dialógica do educando, baseada na educação libertadora de Paulo Freire; a interdisciplinaridade, considerando os conhecimentos das populações envolvidas e o contexto cultural em que são produzidos; e a descentralização como prática interinstitucional no contexto da co-responsabilidade da União, Estados e Municípios, com definição das responsabilidades de cada parceiro perante a sociedade. Uma contribuição importante do Seminário foram os textos para subsidiar as discussões, de autoria de Quintas e Gualda, continuando o processo iniciado em 1992, na intenção de produzir referências teóricas na gestão pública ambiental.¹⁷

Em 1996, no primeiro governo Fernando Henrique Cardoso, o então presidente do IBAMA inicia uma nova reforma, extingue departamentos mantendo cargos, enfraquecendo a diretoria de pesquisa e suas linhas de ação. A educação ambiental se transforma em um dos Programas do IBAMA, Programa de Educação Ambiental e Divulgação Técnico Científica – PEA.

Existia uma relação direta dos técnicos da DIRPED com as superintendências, nas áreas de Gestão, de ordenamento, pesca, e unidade de conservação onde já tinham experiência e podiam traçar ações conjuntas. Segundo o ex-coordenador da DEDIC, o esvaziamento da Diretoria de Incentivo à Pesquisa e Divulgação se deu menos por uma questão de identidade institucional do IBAMA do que pela identificação daquela diretoria com uma articulação capaz de fazer oposição à presidência do instituto.

[...] quando chegou mais ou menos no fim de 96, que a gente terminou o

¹⁷ *Seminário sobre a Formação do Educador para Atuar no Processo de Gestão Ambiental* (Anais IBAMA, 1995)

projeto do curso, objetivo, ementa, tal, que preparamos o processo, como especialização, já tinha até parecer da área de recursos humanos, tudo certo. Só faltava o de acordo do presidente, aí não andava. [...] Tínhamos um cronograma complicado, Seminário [...] escrever [...] rever, tinha uma metodologia de construir o curso. Fomos ter uma conversa com o presidente do IBAMA, aí ele abriu o jogo, “ah não, não quero assumir compromisso”, nós alegamos que ele sabia desde o início : “a gente fez acordo com a universidade, montamos um grupo de trabalho conjunto, interinstitucional, e a gente estava falando em nome da instituição”. Na verdade queria se tirar o diretor da DIRPED e criou a crise. Fizemos uma carta dura!... botamos ao fim da carta que nos reservávamos o direito de botar a carta na rua.¹⁸

Apesar das tensões aquele ano deixou como saldo a realização do II Encontro Nacional de Planejamento da Educação Ambiental do IBAMA, dentro do eixo de ação: Promoção da Educação Ambiental no contexto das atividades de Gestão Ambiental de competência do IBAMA, e apoio à elaboração de Programas Estaduais de Educação Ambiental – PEEA; sendo exemplo dessa assistência os Programas Estaduais de Educação Ambiental de Santa Catarina, Acre e Tocantins; bem como a instalação no âmbito do CONAMA, da Câmara Técnica Temporária de Educação Ambiental, cuja relatoria foi assumida pelo IBAMA (DIED) e a presidência pelo MEC.

Em 1997, o MMA criou um Grupo de Trabalho de educação ambiental no âmbito do Ministério, coordenado pela Secretaria de Desenvolvimento Integrado (SDI), a fim de atender demandas como a realização da I Conferência de Educação Ambiental (CNEA), prevista no PRONEA e nas diretrizes apontadas pelo IBAMA.

A CNEA foi organizada por uma Comissão com instituições governamentais (MMA, MEC, MINC, MCT, IBAMA, CODEVASF, DNOCS, JBRJ), Universidade (UnB), com a UNESCO/PNUMA, e com a participação da Rede Brasileira de Educação Ambiental. Alimentou-se das discussões geradas ao longo do ano nos encontros estaduais e no IV Fórum de Educação Ambiental/Encontro da Rede Brasileira de Educação Ambiental. A Conferência aconteceu em outubro daquele ano, em Brasília, com participação de quase três mil participantes, com o objetivo principal de criar um espaço para reflexão sobre as práticas de educação ambiental no Brasil e apontar estratégias que consolidassem o PRONEA. O documento produzido, intitulado "Declaração de Brasília para Educação Ambiental" foi apresentado na *Conferencia Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade*:

¹⁸ Depoimento de José Quintas.

Educação e Conscientização Pública para a Sustentabilidade, organizada pela Unesco e realizada naquele mesmo ano em Thessaloniki na Grécia.

No decorrer desse trabalho se revelaram diferenças entre a equipe do IBAMA e a coordenação do GT em relação ao alinhamento de educação ambiental que iria prevalecer nas ações da esfera federal. No início, motivada pela efetivação da Conferência, ocorreu uma aproximação das equipes, mas ao longo dos trabalhos preparatórios apareceu o estranhamento, agravado pela crise com a reforma do IBAMA. De acordo com José Quintas (em depoimento),

Um episódio que mostra assim um pouco o momento, é quando a crise veio, a gente fez a carta e botou a carta na rua [...] virou uma crise política, pois a carta era dura politicamente. Questionávamos o presidente do IBAMA que dizia que tinha tradição em trabalhar com movimentos sociais na Amazônia, e que de repente se colocava contra uma proposta de educação libertária, transformadora, aí por conta disso a gente ficou muito fragilizado... E era o ano do diabo da Conferência, e a Coordenação do GT não tinha nada então estava se apoiando na gente. Mas aí começou, com o poder burocrático começou a ter disputa, e no fundo a gente tinha desenhado uma Conferência. Aí a gente delimitou o campo [...] fizemos um acordo, assim a parte de educação e gestão fica com a gente [...] ficamos no grupo de trabalho e amarramos que os NEAS viriam como delegados natos e uma série de coisas. Mas ali o campo se dividiu mesmo, eles falavam “ah não existe, só existe educação ambiental, não existe em gestão”. Teve uma disputa mas no fim a gente marcou a posição, mesmo fragilizado politicamente pelo IBAMA, conseguimos [...] mas já tínhamos uma certa consolidação! Nesse momento qual foi a avaliação nossa? isso é importante, então nós estávamos numa posição assim, tínhamos uma proposta, tínhamos perdido a batalha do curso que era a forma que a gente via de colocar a proposta na rua com o curso à distancia [...] não deu. Então com a primeira Conferência Nacional de Educação Ambiental a gente pautaria nossa proposta junto com outras temáticas, mas o que é que a gente conseguiu? Conseguimos dividir um pedaço da Conferência, trouxemos os NEA's e pautamos algumas mesas [...] levei Marina Silva pra discutir a questão da propriedade, dos direitos, e compensações das comunidades tradicionais. Ela tinha um projeto de lei, que tinha feito no Senado pra discutir biodiversidade. Fizemos outra mesa que era pra discutir a questão do mundo do trabalho, enfim, conseguimos marcar uma posição delimitando esses espaços.

O ano de 1997 foi considerado por alguns como “o ano da educação ambiental”, dado o aquecimento das discussões em torno da futura lei da política nacional que tramitava desde 1993. Essas discussões foram alavancadas pela quantidade de eventos nacionais e internacionais da área, pelo fortalecimento da Câmara Técnica Temporária do CONAMA, pelas teleconferências promovidas pelo MEC e principalmente pela inserção da educação ambiental, pela primeira vez, nas

ações do Plano Plurianual (PPA 96/99)¹⁹, o que indicava o fortalecimento da área enquanto política pública, e a possibilidade de planejamento e sustentabilidade de ações (BRASIL, 2008).

No âmbito do IBAMA, como estratégia de luta para manter a identidade da educação na instituição, de acordo com as diretrizes para operacionalização do PRONEA, foi efetivado o já mencionado *Curso de Introdução à Educação no Processo de Gestão Ambiental Pública*, com duas turmas de alunos, compostas, inicialmente, por educadores e técnicos dos NEAs e de órgãos do SISNAMA. Depois vieram as turmas com produtores rurais, pescadores e grupos comunitários afetados por riscos ambientais e tecnológicos, totalizando 64 participantes. (ANEXO E)

Durante todo o ano de 1998, o IBAMA ministrou vários cursos no País, de curta duração, como o de *Introdução à Questão Ambiental* e o de *Queimadas Controladas*, e deu continuidade aos de *Introdução à Educação no Processo de Gestão Ambiental*, que, no total, formaram 74 alunos naquele ano. Era uma forma eficiente de estruturar a educação ambiental no IBAMA na perspectiva da ação pública na gestão ambiental, ao mesmo tempo em que se criava uma identidade política no grupo de educadores. Os cursos fortaleciam conceitualmente as equipes dos NEAs e da Sede, e passou a ser condição necessária de permanência ou ingresso nas mesmas. Eles também foram estratégicos na articulação da construção e consolidação de alianças com órgãos públicos e entidades da sociedade civil.

Assim foi se constituindo a educação ambiental exercida no IBAMA, mais tarde sistematizada e publicada²⁰, e que por sua proposta operacional demarcada, no campo da gestão pública, chegou a ser confundida como simples exercício metodológico. Seus propositores, no entanto, esclareceram que a educação ambiental no processo de gestão ambiental não era mais uma identidade da educação ambiental. Tratava-se de uma concepção de educação filiada à vertente da educação ambiental crítica, que tinha como especificidade o seu espaço de ação.

Tomada como elemento estruturante na organização do processo de ensino-aprendizagem, construído com os sujeitos nele envolvidos, para que

¹⁹ Instrumento legal criado pela Constituição Federal de 1988, empregado pelo governo para definir as principais ações com antecedência, sempre considerando períodos de quatro anos.

²⁰ Como o IBAMA exerce a Educação Ambiental. Brasília: IBAMA, 2005.

haja de fato controle social sobre decisões, que via de regra, afetam o destino de muitos, senão de todos, destas e de futuras gerações (Quintas, 2004: 116)

Em 27 de abril, é promulgada a Lei 9.795/99, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), após a qual o MMA criou a Diretoria do Programa Nacional de Educação Ambiental, vinculada à Secretaria Executiva do Ministério. Como o órgão gestor (OG) da política ainda não fora criado, a câmara técnica do CONAMA ficou responsável, junto à câmara do Conselho Nacional de Educação, por examinar a regulamentação da lei, que se tornaria o decreto nº 4.281 de 2002. Foi quando se elaborou e se estabeleceu as competências do Órgão Gestor da PNEA, representado pelos responsáveis pela Educação Ambiental nos Ministérios do Meio Ambiente e da Educação.

Sobre a representação da educação ambiental no Ministério, relembra Quintas na época Coordenador da EA no IBAMA,

...José Sarney Filho assume. Ele, para fortalecer a educação ambiental, leva uma pessoa que era chefe de gabinete dele, tinha sido, antes, coordenador de educação ambiental no governo do DF, na secretaria, e ele era de outra linha de trabalho [...] ele gostava de teatro, usava o teatro [...] era uma coisa, assim, meio, que não pisa no calo de ninguém [...] uma coisa muito importante: eles tocavam lá, e nós aqui, dividiu o espaço tacitamente e nunca disputou nada com a gente. Eles tinham uns teatros que contratavam, pelo projeto Protetores da Vida [...] eles tocavam isso diretamente e nós tocávamos o nosso [...] e eles queriam usar os NEAS, todo mundo queria usar os NEAS, eu digo: “tudo bem mas olha, o IBAMA tem um dever de casa, nós temos um dever profissional, nós fazemos gestão ambiental e a educação está lá colada. A gente pode planejar pra dar algum apoio ao Ministério, mas não podemos virar uma delegacia do Ministério, porque temos uma tarefa, o IBAMA é executor.

As ações desenvolvidas pela Diretoria do MMA priorizavam a comunicação e a divulgação de iniciativas do Ministério para conter os “problemas ambientais”. Elas não chegaram a conflitar com a proposta de ação da educação formulada no órgão executor por não apresentar diretrizes e programas integrados, eram ideias para abordagens lúdicas e sensibilizadoras que foram transformadas em ações. O Projeto de maior vulto do período foi o Movimento Protetores da Vida, criado em 1999, em um encontro nacional promovido pela Diretoria do Programa Nacional de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente, que reuniu em Brasília 135 jovens estudantes de escolas públicas, selecionados por Secretarias

Estaduais de Educação. Esses jovens elaboraram a *Carta de Princípios de Proteção à Vida*, documento base do movimento para mobilização da sociedade brasileira em defesa da conservação dos recursos ambientais e da melhoria da qualidade de vida. Isto era feito por meio da “caravana dos Protetores” que reunia arte-educadores e professores em atividades de sensibilização nos estados, tendo a escola como ponto de partida. Em relatório de atividades do Centro de Cultura, Informação e Meio Ambiente – CIMA, uma das ONGs envolvidas na ação foi informada que, em 2001, o movimento tinha atingido cerca de 10.000 jovens e adultos.²¹

Apesar das intencionalidades diferentes não houve disputa ou pressão naquele momento em que as ações se desenvolviam paralelamente entre o IBAMA e o MMA, o que nem sempre era percebido dessa forma. De acordo com depoimento de Quintas:

“[...] não queriam nada com gestão [...] claro que se eram bem diferentes, as pessoas notavam, “qual a educação no Ministério?” não era uma coisa orgânica e como não tinha (noção da gestão) não se colocava pra eles a questão da disputa.”

O V Encontro Anual de Planejamento de Educação Ambiental do IBAMA foi realizado naquele momento para avaliar a estratégia de internalização da educação ambiental nas atividades finalísticas do instituto e definir em conjunto com a Diretoria de Educação Ambiental do MMA – DEA os procedimentos para que os NEAs atendessem a demandas do Ministério com apoio da equipe da sede na implementação das ações do Programa de Educação Ambiental de responsabilidade do MMA.

À equipe de educação ambiental do IBAMA coube a execução de projetos acordados regionalmente. Foi daquele período a formulação do Programa de Educação Ambiental para as Comunidades Costeiras do estado de Sergipe – PEAC, no contexto da regularização do licenciamento ambiental das unidades da Petrobras. O imperativo da ação educativa incluído nas exigências de licenciamento se reafirmava como uma linha estratégica da educação no processo de gestão, constando como mais um foco para a formação de educadores e gestores. Em Teresópolis é realizada a Oficina de Educação Ambiental no Licenciamento com a participação de técnicos da DILIQ (Diretoria Licenciamento e Qualidade Ambiental),

²¹Disponível em <http://www.cima.org.br/ambiente/protetores/protetores.html> - em 12/03/2011

do recém-criado Escritório de Licenciamento de Petróleo e Nuclear – ELPN, para formulação do Termo de Referência para a Elaboração e Implementação do Programa de Educação Ambiental no Licenciamento.

Outro marco do fortalecimento da educação ambiental naquele momento foi a instituição por Lei do Plano Plurianual (PPA 2000-2003), que incluiu pela primeira vez a educação ambiental. O Programa 0052 EDUCAÇÃO AMBIENTAL tinha como objetivo promover a conscientização, capacitação e mobilização dos diversos segmentos da sociedade para prevenção e solução dos problemas ambientais. Isso representou maior estabilidade das ações e autonomia para o planejamento do Programa. Desde esse momento as ações de capacitação estabelecidas pelo PRONEA passaram a integrar o Programa de Educação do PPA 2000/2003, do governo federal. O PPA era o meio necessário para a consolidação da identidade da educação ambiental na gestão ambiental federal, alcançando maior visibilidade e despertando também mais interesse e disputa.

O planejamento anual nos tornou sistêmicos. A EA adquiriu organicidade nacionalmente. Os recursos definidos no orçamento do IBAMA nos deu mobilidade, na Sede e nos NEAS, para realizar uma série de ações que nos fortaleceu interna e externamente [...] Agora tínhamos um Programa estabelecido no macro planejamento federal, para ser executado por vários Ministérios, por meio dos seus orçamentos anuais, com grande potencial de articulação interinstitucional (Saúde, Agricultura etc.), o que infelizmente o MMA não conseguiu fazer internamente no IBAMA. Isto nos fortaleceu muito junto à burocracia e sem dúvida foi um dos fatores importantes para a EA atingir o Status de Coordenação Geral ao lado das "áreas nobres" da estrutura organizacional tradicional (Fiscalização, Licenciamento, UC, Fauna, Recursos Florestais, etc.)²²

No ano de 2000 também foi sancionada a Lei 9.985/00, que criou o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC). A criação do Sistema foi significativa, não só por conter importante avanço na formulação de criação e gestão de unidades de conservação no Brasil considerando categorias de unidades menos restritivas como as Reservas Extrativistas e as de Desenvolvimento Sustentável, como por prever espaços para participação da sociedade nos conselhos de gestão, consultivos ou deliberativos, especificado em representações e competência pelo Decreto nº 4340 de 2002.

A educação apareceu diretamente tratada no SNUC ao levar-se em consideração o seu objetivo (Art.4º) de promover “educação e interpretação

²² Depoimento de José Quintas

ambiental, a recreação em contato com a natureza e o turismo ecológico”. Entre os demais objetivos focados na conservação do meio físico natural e na promoção do desenvolvimento sustentável, distinguiu-se particularmente um, que se vinculava à manutenção dos meios de reprodução das populações tradicionais. Em virtude da legitimação das unidades de uso direto²³ assumiu-se no SNUC a necessidade de proteger os recursos naturais “necessários à subsistência de populações tradicionais, respeitando e valorizando seu conhecimento e sua cultura e promovendo-as social e economicamente” (BRASIL, 2000).

Ao fazer uma análise dos objetivos do SNUC com previsão de diretrizes apresentadas, resumidamente, podemos afirmar que os objetivos de conservação dos recursos naturais e da diversidade biológica (Art.4º) nas Unidades deveriam ocorrer por meio de diretrizes (Art.5º) que assegurassem o envolvimento da sociedade, a participação efetiva das populações locais e a garantia de meios de subsistência alternativos ou justa indenização pelos recursos perdidos, considerando as condições e as necessidades dessas populações no desenvolvimento e adaptação de métodos e técnicas de uso sustentável dos recursos naturais.

Apesar da associação feita entre educação e “uso público” das unidades, com atendimento qualificado aos visitantes, entendia-se entrelinhas que a ação educativa deveria acompanhar todo processo de gestão que visasse responder aos objetivos previstos, por causa das competências necessárias à mobilização social, mediação de conflitos e construção de acordos consensuais inerentes à relação da unidade com os grupos sociais que integrassem o território onde se encontraria ou se instalaria a unidade de conservação (UC). Esse entendimento levou à formulação de ser a própria gestão da UC o espaço prioritário do processo pedagógico, e se constituiu em uma forte linha de ação educativa do IBAMA, o que impulsionou a criação de metodologia²⁴ e o acúmulo de experiências na gestão participativa, socializadas nos cursos de introdução à educação ambiental que foram desenvolvidos também para gestores de unidades de conservação.

O MMA nomeou, em 2001, a nova diretoria para o PRONEA, assumindo a gerente de projetos do Programa Nacional de Educação Ambiental que havia participado da Conferência de 1997 pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. As ações do Ministério do Meio Ambiente seguiram na linha da

²³ Aquele que envolve coleta e uso, comercial ou não, dos recursos naturais. (SNUC, 2006)

²⁴ Ver em Mussi (2007) e Loureiro et al. (2005)

sensibilização para conscientização pública, dando continuidade aos trabalhos iniciados na gestão anterior.

A DIED pelo IBAMA prosseguia com o *Curso de Introdução à Educação no Processo de Gestão Ambiental*, quatro novas turmas foram atendidas em 2001. Um dos cursos aconteceu em parceria com o INCRA (EA no Programa Nacional de Reforma Agrária) e um outro com a DIREC (Diretoria de Ecossistemas), específico para implantação de gestão participativa em UCs. Na linha de fortalecimento à educação na gestão de UCs foi realizado o seminário sobre *Gestão Compartilhada da APA Costa dos Corais*, com a participação de prefeitos, secretários de meio ambiente e de turismo das 13 Prefeituras da área da APA.

Em virtude de conflitos ambientais envolvendo assentamentos de reforma agrária, as equipes de educação ambiental IBAMA e do INCRA, no nordeste, organizaram um seminário visando definir alternativas, com base na legislação vigente, para a superação dos conflitos. Uma oficina de Planejamento de Projeto Socioambiental para Assentamentos de Reforma Agrária foi realizada em parceria com o INCRA, no Piauí, com a participação de lideranças de agricultores dos estados da Região Nordeste, especialistas em educação de adultos e em agroecologia, representantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, da Confederação Nacional de Trabalhadores da Agricultura - CONTAG e de Prefeituras. Em Maceió, Alagoas, DIED e NEA promoveram o I Encontro de Pescadores e Pescadoras do Norte e Nordeste, cujo tema foi a Recuperação e Sustentabilidade dos Recursos Pesqueiros do Norte e do Nordeste do Brasil, com a participação de cerca de 700 pescadores e pescadoras. No sul, o NEA do Rio Grande do Sul, do Escritório Regional de Santa Maria, em parceria com a universidade local (Centro Universitário Franciscano), realizou o Seminário das Mulheres Pescadoras com a participação de lideranças das colônias da Federação dos Pescadores, da CCP, Ministério da Agricultura, Ministério do Trabalho, INSS, e do Órgão de Meio Ambiente do Estado. Por meio dos cursos de introdução à EA no processo de gestão, de encontros por categorias e de oficinas de trabalho avançava-se na construção de importantes alianças com instituições afins e com segmentos da sociedade civil.

Em março de 2002, o setor de EA do IBAMA foi promovido à Coordenação Geral de Educação Ambiental (CGEAM). A criação da CGEAM pode ser considerada como marco de um processo, cuja mudança de qualidade, através

do aspecto conceitual, teve início em 1995 com o Seminário de Formação do Educador para Atuar no Processo de Gestão Ambiental, o que consolidou a identidade e a intencionalidade da ação educativa do IBAMA. O lado político-administrativo foi contemplado com a alocação de recursos, no orçamento anual do IBAMA, para educação ambiental. Isso permitiu a instituição do Planejamento Anual dos NEAs com base nas Diretrizes para Operacionalização do PRONEA, e a criação de espaço para negociação com outras áreas das SUPES e aliados externos.

A criação do Sistema Nacional de Unidades de Conservação trouxe determinações fundamentais para a gestão das unidades que precisavam ser operacionalizadas. Para esse atendimento, em 2002 o NEA da Superintendência do Rio de Janeiro, e o Instituto Brasileiro de Análises Econômicas e Sociais (IBASE), desenvolveram em consonância com a CGEAM um projeto-piloto em educação e gestão participativa com o conselho consultivo do Parque Nacional da Restinga do Jurubatiba (RJ), cuja metodologia viria a ser reaplicada na formação de outros conselhos geridos pelo IBAMA em todo país.

Esse projeto experimental desenvolveu bases conceituais e metodológicas para a educação ambiental no âmbito da gestão ambiental democrática de UCs, ao considerar os conselhos deliberativos e consultivos como espaços privilegiados da ação pedagógica. O conselho gestor foi previsto na Constituição de 1988 para ser um espaço público, jurídico e institucional de intervenção social, já planejada na formulação e implantação de políticas públicas, resultado da força dos movimentos populares. Nessa perspectiva, esperava-se que os conselhos gestores de UCs, enquanto espaços formais e de exigência do SNUC, servissem de canais de concertação entre projetos sociais de modo a se construir alternativas viáveis, o mais inclusivas possível. Como ação efetiva, foram realizados um planejamento participativo e um plano de ação junto aos conselheiros e às conselheiras do PARNA, sendo o último implementado já no ano seguinte. O trabalho, sintonizado com as premissas da Coordenação Geral de Educação Ambiental do IBAMA, identificava como seu objetivo maior:

O controle social na elaboração e execução de políticas públicas, por meio da participação permanente dos cidadãos, principalmente de forma coletiva, na gestão do uso dos recursos ambientais e nas decisões que afetam a qualidade do meio ambiente (IBAMA 2005, p.11).

Naquele mesmo ano, três após a instituição da Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA foi promulgado o Decreto Federal 4.281/02, que definiu a arquitetura do poder de uma Política coordenada por um Órgão Gestor, composto por MMA e MEC, com assessoramento de um Comitê Assessor formado por representante: das Comissões Estaduais Interinstitucionais de Educação Ambiental; Confederações Nacionais da Indústria, do Comércio e da Agricultura, garantida a alternância; Centrais Sindicais, garantida a alternância; Organizações Não-Governamentais que desenvolvessem ações em Educação Ambiental, indicado pela Associação Brasileira de Organizações não Governamentais - ABONG; Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil - OAB; Associação Nacional dos Municípios e Meio Ambiente - ANAMMA; Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC; Conselho Nacional do Meio Ambiente - CONAMA, indicado pela Câmara Técnica de Educação Ambiental, excluindo-se os já representados neste Comitê; Conselho Nacional de Educação - CNE; União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME; Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis - IBAMA; da Associação Brasileira de Imprensa - ABI; e da Associação Brasileira de Entidades Estaduais de Estado de Meio Ambiente - ABEMA.

Ampliava-se, assim, a institucionalidade da educação ambiental brasileira confirmando a perspectiva política que já a acompanhava, conforme a opinião de alguns autores da literatura da área (Reigota, 2008 e Carvalho, 2000). Por outro lado, e passados mais de 10 anos de sua regulamentação, os analistas das políticas públicas ao olharem o reduzido alcance dos objetivos da PNEA indagam-se se não teria contribuído para isso a imaturidade dessa área no momento de criação da Lei, que tem caráter genérico e sugestivo, possibilitando interpretações que conduziram à renúncia de responsabilidade por parte do poder público ou a legitimação de usos privados de espaços públicos. (Layrargues, 2009 e Andrade, 2003).

4.3 “Brasil Um País de Todos”. Avanços e Retrocessos da Educação Ambiental no Governo Lula

Um novo Brasil é possível: Nossa estratégia é de desenvolvimento sustentável e de longo prazo. Implica, por conseguinte, uma dimensão ambiental que oriente as escolhas no campo social e econômico. Em face

da pressão que o desenvolvimento econômico impõe sobre os recursos naturais e os serviços ambientais, os compromissos de justiça social com as gerações atuais são indissociáveis do legado que se quer deixar às gerações futuras.

[...] Estratégia de desenvolvimento e sua dimensão ambiental: O PPA prevê a adoção de critérios socioambientais para as políticas públicas, com metas de melhoria dos indicadores socioambientais, incentivos à participação da sociedade e à educação ambiental. (BRASIL, 2003)

Luís Inácio Lula da Silva, eleito Presidente da República pelo Partido dos Trabalhadores, assumiu em janeiro de 2003, e deu posse à Marina Silva na pasta do Meio Ambiente, e a Cristóvão Buarque, no Ministério da Educação. As nomeações refletiram na estruturação da educação ambiental nos ministérios: Marcos Sorrentino é nomeado na DEA/MMA e Laura Duarte na Coordenação Geral de Educação Ambiental (CGEA/MEC). As diretrizes para as ações do Ministério do Meio Ambiente foram traçadas em cinco linhas: desenvolvimento sustentável, transversalidade, fortalecimento do Sistema Nacional de Meio Ambiente, controle e participação social. As mudanças eram articuladas e repercutiram em toda a estrutura da gestão pública ambiental.

Como em outras áreas do Ministério, sujeitos que tinham sua história vinculada ao movimento ambientalista e às organizações não-governamentais passariam a liderar os Programas do MMA, imprimindo a identidade da gestão de Marina Silva.

No primeiro momento sentia uma identidade total né, a expectativa [...] esse primeiro momento, inclusive, a gente deu muito respaldo, assim,é... do o caminho das pedras, né? [...] quanto o assessor de Marina, eu já conhecia desde quando a gente convidou Marina pra 97 [...] quando a gente interagiu, né? Dizia assim "o Quintas você podia falar com Marina pra chamar o Sorrentino, ou seja, pra aprovar, dar força". O Sorrentino já estava no processo, essa coisa da política [...] é porque eu estava lá, já tinha, a gente se conhecia, o Sorrentino dava aula no nosso curso, aí eu disse "que bom que é o Sorrentino..." e também pra ver, testar se eu tinha pretensão de ir pra lá, eu até comentei isso com o pessoal, quem conhece política mais ou menos já sabe o movimento [...]²⁵

Eu fui uma pessoa forjada, formada na minha profissão na militância, na lida com a causa ambiental, eu lembro que na primeira reunião com o chefe de departamento aqui, ele perguntou "o que é essa tal de ONG que vocês tão falando?" em função desse envolvimento, engajamento, com as questões sociais todas, eu fui convidado pra ir trabalhar no MMA, fiquei 6 anos lá, com a Marina Silva. Ela falou "olha tive referências tuas", me chamou pra uma conversa. Um assessor dela já me conhecia e tinha perguntado se eu estava querendo contribuir com o governo Lula. Eu disse

²⁵ Depoimento de José Quintas

“eu venho pro IBAMA de São Paulo”, só que a Marina recebeu essa indicação, ela falou “olha eu recebi essa indicação do IBAMA, mas eu não estou pensando em você pra lá, as pessoas que eu conheço falam que você é bom na área de educação ambiental, eu estou precisando de alguém que venha coordenar essa área aqui.”²⁶

No mesmo ano foi instituído o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (OG-PNEA) e poucos meses depois, instalado seu Comitê Assessor formado por representantes de 13 setores da sociedade com direito a voto. O OG teria como responsabilidades: definir diretrizes de EA em âmbito nacional, supervisionar planos, programas e projetos; e participar da negociação de financiamentos nesta área. No espaço desse primeiro ano foi criada também a Comissão Intersectorial de EA (CISEA) formada por representantes das secretarias do MMA e dos três órgãos vinculados (IBAMA, Agência Nacional das Águas e Instituto de Pesquisa Jardim Botânico do Rio de Janeiro), como instância de consultas e deliberações para definir a componente de EA nas ações do MMA (ANEXO C).

Uma das primeiras iniciativas do Órgão Gestor foi realizar uma revisão do Programa Nacional de Educação Ambiental por intermédio de consulta pública que envolveu 800 educadores ambientais de 22 unidades federativas. O Programa teve por inspiração o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, desenvolvido no âmbito da sociedade civil na RIO-92. O documento final foi publicado em 2005, e apresentava a missão de “contribuir para a construção de sociedades sustentáveis com pessoas atuantes e felizes em todo Brasil”. Assumia-se com o documento diretrizes como a transversalidade e a interdisciplinaridade, a descentralização espacial e institucional, a sustentabilidade socioambiental, democracia, participação social e o fortalecimento dos sistemas de interface com a educação ambiental (SISNAMA, SNUC, Sistema Nacional de Ensino). As linhas que sistematizariam a ação e suas estratégias para a implementação da PNEA eram: Gestão e Planejamento da educação ambiental no país; Formação de educadores e educadoras ambientais; comunicação para educação ambiental; Inclusão da educação ambiental nas instituições de ensino e Monitoramento e avaliação de políticas, programas e projetos de educação ambiental. O Programa seguiu como instrumento balizador das ações do Órgão

²⁶ Depoimento de Marcos Sorrentino

Gestor da PNEA, pelas multirreferências e amplitude de possibilidades elencadas, que retratavam a aceitação da diversidade do campo e das concepções de educadores ambientais espalhados em todos os setores e regiões do país. Podia ser incorporada a qualquer prática que se aut nomeasse educação ambiental.

No mesmo ano, foi apresentado para o biênio 2003-2004 o Programa de Formação de Educadores Ambientais (ProFEA) com o subtítulo: *Por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade*, publicado em 2006. O Programa tinha como proposta envolver “pessoas de todos os cantos do país” transformando-as em educadores ambientais populares. Desejava-se formar 180 milhões de brasileiros, com o objetivo maior de “qualificar as políticas públicas federais de educação ambiental para que exijam menos intervenções diretas e ofereçam mais apoio supletivo às reflexões e ações autogeridas regionalmente, no sentido de desenvolver uma dinâmica nacional contínua e sustentável de processos de formação de educadores em diferentes contextos” (MMA/DEA, 2006).

A estratégia pensada para atingir esse objetivo foram os coletivos educadores:

Grupos articulados de educadores de várias instituições que atuam no campo da EA, educação popular, ambientalismo e mobilização social(...)desenvolve processos formativos sincrônicos de educação ambiental e popular destinados a totalidade da base territorial(...)orientados pela metodologia da Pesquisa-ação-participante realizará a formação de educadoras(es) construindo conceitos, aprendendo, implementando ações, realizando intervenções, avaliando e, assim, vivendo a pedagogia da práxis. (MMA/DEA, 2006:33)

Entre as instituições capazes de compor os coletivos estavam instituições de ensino, governo de estado, prefeituras municipais, núcleos de educação ambiental do IBAMA, ONGs, federações, sindicatos, redes de educação ambiental, entre tantos outros. De acordo com o documento de apresentação do Programa, caberia a DEA/MMA subsidiar os processos de formação de educadores ambientais por meio da formação e do apoio às articulações interinstitucionais que formariam os coletivos.

O papel de um coletivo educador é promover reflexão crítica, aprofundamento conceitual, instrumentalização para a ação, pro-atividade dos seus participantes e articulação institucional visando a continuidade e

sinergia de processos de aprendizagem de modo a permear, de forma permanente, todo o tecido social do território estrategicamente estipulado (MMA/MEC, 2006: 34)

As Conferências Nacionais de Meio Ambiente seriam, nessa gestão do MMA, um meio privilegiado para o envolvimento da sociedade nas decisões sobre as políticas públicas da área. Nesse período começam a acontecer as Pré-Conferências municipais, regionais e estaduais que elegeriam os representantes para a 1ª Conferência Nacional do Meio Ambiente (CNMA), sob o lema "*Vamos Cuidar do Brasil*". Foram temáticas de discussão: recursos hídricos; biodiversidade e espaços territoriais protegidos; infra-estrutura, agricultura, pecuária, recursos pesqueiros e florestais; meio ambiente urbano, e mudanças climáticas.

No início foi uma coisa assim, muito próxima. Depois o processo foi se complicando, porque o Ministério tinha uma coisa de usar os NEAs para operar as coisas do Ministério. As coisas eram elaboradas sem discussão, sem nenhuma definição prévia. Começamos a tentar apoiar a Conferência, no primeiro momento os NEAs deram força à Conferência.²⁷

Dessa primeira fase merece registro, ainda, a realização em Brasília da primeira reunião das Comissões Interinstitucionais de EA (CIEAs) já existentes, com representação de 19 estados, o que intensificou o apoio à descentralização da PNEA. No ano seguinte OG-PNEA promoveria o I Encontro Governamental Nacional sobre Políticas Públicas de EA em Goiânia (GO), em parceria com o governo de Goiás e a prefeitura local. Participaram representantes de organizações públicas federais, estaduais e municipais das áreas de educação e do meio ambiente. Em pauta, a integração entre as duas áreas, e a descentralização do planejamento e gestão da EA. O documento final, chamado de *Compromisso de Goiânia*, defendia a criação de políticas e programas estaduais e municipais de EA sintonizados com o Programa Nacional de Educação Ambiental.

No IBAMA, todos os recursos previstos no PPA para a educação ambiental foram contingenciados e foi necessário negociar com outras Diretorias recursos financeiros para realizar programas já compromissados como a elaboração de curso de 40 horas para capacitação dos 240 analistas ambientais aprovados no concurso de 2002. O primeiro curso ocorreu em 2003, em Manaus/AM, e sua

²⁷ Depoimento de José Quintas

realização passaria a ser parte da qualificação exigida aos futuros analistas que ingressassem na instituição. Ao lado disso, continuaram a ser ministrados os cursos de *Introdução à Educação no Processo de Gestão Ambiental*.

Em 2004, aconteceu a sétima conferência das Partes da Convenção sobre Diversidade Biológica (CDB). A conferência dos países signatários de um dos mais importantes acordos derivados da Rio-92, teve como destaque o papel das áreas protegidas na preservação da biodiversidade, a cooperação e transferência tecnológica, a adoção de um regime internacional de repartição de benefícios e a implementação de mecanismos para redução significativa da perda de biodiversidade. O Brasil como parte da nova estratégia para implementação do Sistema Nacional de Unidades de Conservação, realizou por intermédio do Ministério do Meio Ambiente a oficina de gestão participativa para obtenção de subsídios que ajudassem a definir princípios e diretrizes para a realização de consultas públicas previstas para a criação de unidades de conservação e implementação de seus conselhos. Participaram da oficina representantes da Diretoria de Áreas Protegidas, Diretoria de Educação Ambiental e Programa de Áreas Protegidas da Amazônia (ARPA) pelo Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Ecossistemas (DIREC), Diretoria de Florestas, Coordenação Geral de Educação Ambiental (CGEAM) e Centro Nacional de Desenvolvimento Sustentado das Populações Tradicionais (CNPT) pelo IBAMA, e das organizações da sociedade civil WWF-Brasil, Fundo Brasileiro da Biodiversidade (FUNBIO), The Nature Conservancy (TNC) e Instituto Internacional de Educação do Brasil (IEB), os servidores lotados em UCs, além de conselheiros que expuseram experiências com consultas públicas e conselhos gestores em suas Unidades.

Também, nesse momento, a Lei 10.933/04 referente ao Programa Plurianual (PPA), 2004-2007, incluiu a EA entre os programas contemplados: *Brasil Escolarizado*, a ser executado pelo MEC e *Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis*, sob responsabilidade do MMA. A CGEAM passou a executar a Ação – *Formação de Educadores Ambientais* do programa que cabia ao MMA (Programa 0052).

A Diretoria de educação ambiental, do MMA, organizou I Oficina de Comunicação e Educação Ambiental que reuniu 30 participantes, em Brasília, para a criação de um programa de educomunicação. Tratava-se de o lançamento da série Desafios da Educação Ambiental, do Órgão Gestor da PNEA, cujo objetivo era

fornecer elementos conceituais para dar subsídios aos processos formativos em educação ambiental, o que foi feito com o primeiro livro “Identidades da educação ambiental brasileira” (Layrargues, 2004). O livro tinha como perspectiva apresentar um painel com retratos da Educação Ambiental no Brasil e suas principais denominações. Ali podiam ser percebidos os sentidos identitários defendidos pelos próprios difusores e formuladores desses vocábulos. O livro se tornaria referência como publicação sobre tendências neste campo.

Em 2004, foi realizado o V Fórum Brasileiro de educação ambiental em Goiânia (GO), organizado pela Rede Brasileira de Educação Ambiental, pelo MMA, e pelo MEC. Com o final do evento encerrou-se o processo de consulta pública para revisão do Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA, iniciado em 2003 e publicada em 2005.

A CGEAM, com recursos limitados, traçou um Plano de Trabalho da Educação Ambiental para 2004 estruturado por oficinas de planejamento nos estados e no Distrito Federal com objetivo elaborar, de forma compartilhada, projetos que viessem compor o Plano de Ação da CGEAM, exercitando, dessa maneira, a transversalidade interna e externa. Foram realizadas oficinas em 25 unidades descentralizadas que envolveram 544 técnicos de distintos setores do IBAMA e da sociedade civil. Estas oficinas resultaram em 180 Projetos, enquadrados nas linhas temáticas de atuação do IBAMA, mas apesar dos esforços não chegaram a ser implantados, por ter sido questionada juridicamente a utilização de recursos provenientes da conversão de multas e de outras fontes alternativas ao Orçamento da União como a obtida por compensação ambiental.

Apesar disso, em Santa Catarina o NEA regional organizou o I Seminário Sul Brasileiro de Implantação e Fortalecimento de Conselhos Gestores, em Santa Catarina, com a finalidade de fornecer subsídios conceituais e metodológicos, e instrumentalizar os servidores para ação institucional em processo de gestão participativa por meio dos conselhos gestores das UCs. A iniciativa envolvia os Núcleos de Educação Ambiental e os Núcleos de Unidade de Conservação do IBAMA nos estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul, com o apoio da CGEAM, da Coordenação Geral de Florestas e da Coordenação Geral de Unidades de Conservação, o que ampliava, também, a articulação intra-institucional importante à gestão. Naquela ocasião foi elaborada e aprovada a “Carta de Urubici” com uma série de propostas para implementação da gestão participativa

das UCs. Também no Sul foram realizados três Cursos de Gestão Ambiental Pública para agricultores, pescadores e técnicos do Órgão Estadual e dos Órgãos Municipais de Meio Ambiente. No Parque Nacional da Tijuca, a equipe de Educação Ambiental em parceria com a sociedade civil implantou o Projeto Espaços Sagrados como experiência piloto, em regime de co-gestão, especialmente destinado a práticas religiosas. Foi uma forma de colocar em prática a proposta do Seminário *Meio Ambiente e Espaços Sagrados* ocorrido em 1997.

O acirramento da crise na gestão ambiental pública federal marcou o ano de 2005. Questionava-se a condução das políticas para a área no governo Lula. A lei 4.776/05 que dispõe sobre a gestão de florestas públicas para a produção sustentável, instituiu na estrutura do Ministério do Meio Ambiente, o Serviço Florestal Brasileiro - SFB, criou ainda o Fundo Nacional de Desenvolvimento Florestal – FNDF, e regulamenta a exploração da madeira em áreas públicas da Amazônia, foi aprovada com apoio de ONGs com forte presença na mídia, como WWF e Greenpeace.

Houve grande mobilização por parte dos servidores do IBAMA que se posicionaram contrários e apresentavam preocupações sobre o conteúdo e repercussões da fragmentação de competências com criação de um novo órgão que gerava, além de mais burocracia e custos à União, outras questões que colocavam a gestão pública das florestas nacionais ameaçadas. Foi encaminhada mensagem aos parlamentares com divulgação pública. Nela indagava-se o motivo da pressa na aprovação da Lei encaminhada sem discussão, tanto dentro do próprio governo, quanto junto aos servidores do IBAMA; a falta de Zoneamento Ecológico-Econômico (ZEE) integrado que definisse áreas de concessão para exploração florestal, o que deveria ter sido elaborado anteriormente; a possibilidade de hipotecar as florestas brasileiras; a possibilidade de que as concessões gerassem a regularização de terras públicas expropriadas por grileiros; a apropriação pelo MMA de competências legais e regimentais do IBAMA; o risco de definir um modelo de desenvolvimento econômico para a Amazônia restrito à exploração florestal; e a ameaça de internacionalização da Amazônia por meio de contratos de exploração florestal, de até 60 anos, às grandes corporações econômicas nacionais e internacionais. A carta foi assinada pela Associação dos Servidores do IBAMA - ASIBAMA, pelo Sindicato dos Servidores Públicos Federais - SINDSEP/DF e pela Confederação dos

Trabalhadores no Serviço Público Federal – CONDSEF²⁸.

Nesse momento de tensão institucional e de mobilização pelos servidores contra a fragmentação das atribuições do órgão, foi criado, por Instrução Normativa (66/2005), o Programa *Agente Ambiental Voluntário* com a finalidade de:

Propiciar a toda pessoa física ou jurídica, a participação voluntária em atividades de educação ambiental, conservação, preservação e proteção dos recursos naturais em unidades de conservação e demais áreas protegidas, habitadas por populações indígenas, rurais, quilombolas, extrativistas e de pesca. (IBAMA, Art 1º INSTRUÇÃO NORMATIVA No- 66, DE 12 DE MAIO DE 2005)

O Programa tomava como orientação legal a Lei 9.608, de 1998, que dispunha sobre o serviço voluntário, e a Resolução CONAMA nº 003, de 1988, que definia critérios para participação da sociedade civil em ações de fiscalização de unidades de conservação e demais áreas protegidas. A Instrução partiu de uma proposta da Dipro – Diretoria de Proteção Ambiental, à qual competia a coordenação do programa. Qualquer pessoa física poderia habilitar-se ao ingresso no programa bastando ser alfabetizada, ter mais que 18 anos, estar vinculada a uma entidade civil ambientalista ou afim e ter sido capacitada e credenciada pelo IBAMA. Os agentes poderiam atuar preventivamente em situações que pudessem causar danos ao ambiente, monitorar e avaliar as condições locais, em conjunto com a comunidade e instituições afins, e contribuir com o IBAMA em atividades diretas de apoio a emergências ambientais. Também seriam habilitados a lavrar autos de constatação. Sempre que fosse constatada infração prevista na legislação ambiental, o agente poderia lavrar o Auto e encaminhá-lo às Gerências Executivas do IBAMA que adotariam as medidas administrativas pertinentes. No entendimento da coordenação do Programa, “o agente ambiental voluntário tem papel fundamental no desenvolvimento social da comunidade” (ambiente brasil.com.br).

O momento que ficou muito claro (a diferença com a DEA/MMA) foi quando a fiscalização do IBAMA queria fazer um projeto chamado Agentes Ambientais Voluntários, que o pessoal reuniu lá, e a gente colocava que a ideia dos caras era formar uma espécie de dedo duro, de um lado e um cara da sociedade que no fundo era pra fortalecer ONG [...] com função de Estado inclusive, pela proposta eles lavravam um termo de constatação, situação do IBAMA, e mandavam para o Ministério Público. Então nós, numa reunião lá, explicamos que na linha nossa, no trabalho nosso entendíamos que a educação é um grande instrumento dentro da gestão, mas que nós tínhamos clareza que a educação trabalhava para construir consensos entre atores, não

²⁸Disponível em <http://www.amazonia.org.br>

unanimidade, mas consenso pra fazer a gestão, e o papel da fiscalização era garantir esse consenso negociado [...] que o Estado tinha que garantir. Eu dizia a eles “enquanto a educação é a articuladora pra produzir consensos, quebrando assimetrias, a fiscalização age como é, garantidora desse processo, que no ano seguinte se o Estado não fizer isso está desmoralizado”. Aí começaram a fazer um acordo direto entre o Ministério e a fiscalização, a fiscalização tinha dinheiro, a ministra começou a fortalecer muito, por cima do presidente do IBAMA, começou a operar a fiscalização para a questão de queimadas na Amazônia e tal [...] e houve um momento em que eles fizeram um curso, com a consultoria de uma ONG [...] um projetinho de um curso, e aí convida a gente pra dar uma aula [...] aí eu vi o projeto, e disse que não era um projeto de quem era de educação [...] todo o discurso era pra atacar o IBAMA, desconstruir o Estado, desmoralizar [...] aí fazia-se uma vivência. Agora é muito complicado, a fiscalização está pagando um consultor pra fazer uma coisa que tem uma área no IBAMA [...] se fosse um outro curso de capacitação, regimental, isso aí podia dar muito problema com o tribunal de contas. A partir daí, pra mim foi o divisor de águas [...] porque no fundo o projeto era de desconstrução do Estado por dentro [...]²⁹

O Coordenador da CGEAM se refere à articulação feita pela Coordenação Geral de Fiscalização Ambiental (CGFIS/IBAMA) junto à DEA/MMA para capacitação de fiscais. O Programa Nacional de Formação em Fiscalização Ambiental – ProFFA, foi criado em 2004 com a terceirização de um “novo produto de capacitação” dentro dos objetivos de ampliar e aprimorar o quadro de fiscais daquela coordenação de fiscalização, enfraquecendo a posição da CGEAM dentro do instituto. De acordo com o Programa,

Procurou-se construir coletivamente o perfil idealizado do agente de fiscalização com objetivo de reflexão e autoavaliação sobre o desempenho individual [...] Destacou-se a essência da ética, educação e legislação como fundamentais na vida do fiscal, acrescentando a isto a disposição física e coragem com uma sutil sensibilidade. (RAYMUNDO; OLIVEIRA, 2007)

A fim de apoiar a posição da CGEAM no protagonismo das ações executivas da educação ambiental do Ministério do Meio Ambiente, os educadores do IBAMA presentes no encerramento do V Fórum Brasileiro de EA, prestaram homenagem ao Coordenador da CGEAM.

No ano de 2005 aconteceram muitos eventos e realizações que envolviam o Órgão Gestor da PNEA. O MMA promoveu em Brasília a II Conferência Nacional do Meio Ambiente (II CNMA), com o tema *Política Ambiental e o Uso Sustentável dos Recursos Naturais*. Nesse evento, contabilizaram-se 20 deliberações específicas para a educação ambiental. Após o encerramento da

²⁹ Depoimento de José Quintas

Conferência foi realizado um encontro entre representantes do Órgão Gestor da PNEA e membros de 33 redes de educação ambiental, em Brasília (DF). Em pauta, questões como financiamento, possibilidade de difusão de informações das Redes, e a apresentação do Programa de Enraizamento da educação ambiental. Foi lançado também o Edital 005/2005, do Fundo Nacional do Meio Ambiente (FNMA/MMA), para formação de coletivos educadores para territórios sustentáveis. São duas chamadas: uma para apoiar projetos para a formação e fortalecimento de Coletivos Educadores em todo o país, outra, circunscrita a municípios na Bacia Hidrográfica do Rio São Francisco.

Em 2006, foi assinado o Decreto 5758/2006 que instituiu o Plano Estratégico Nacional de Áreas Protegidas (PNAP), resultado de compromisso assumido na Convenção da Diversidade Biológica. Definiam-se objetivos, princípios, diretrizes e estratégias para essas áreas. Já a coordenação de sua implementação ficaria a cargo de uma comissão do MMA com a participação de representantes dos governos federal, distrital, estadual e municipal, de povos indígenas, de comunidades quilombolas e de comunidades extrativistas, do setor empresarial e da sociedade civil (BRASIL, 2006).

Pautado pelas determinações da Convenção da Diversidade Biológica, o PNAP, além de todas as categorias de unidades de conservação previstas no SNUC, incorporou outras áreas especialmente protegidas, que não tinham como finalidade específica conservar a natureza. Foi o caso, por exemplo, das terras indígenas e áreas de remanescentes quilombolas, com finalidade de preservar a cultura desses povos e seus territórios, e por entender-se que assim haveria contribuição, também, para a conservação da natureza. O Plano tem como méritos, o reconhecimento dessas áreas para proteção da diversidade biológica e sociocultural, e a repartição de benefícios “advindos da conservação da natureza”. As diretrizes endossavam a participação social “em todas as etapas da implementação e avaliação”, e orientavam-se em eixos temáticos, sobre os quais eram estabelecidas normas e estratégias de ação. Entre as orientações traduzidas para o Plano no Eixo Temático “Capacidade Institucional”, referente a ações relacionadas ao desenvolvimento e ao fortalecimento da capacidade institucional para gestão do SNUC, e para a conservação e uso sustentável da biodiversidade nas terras indígenas e nas terras quilombolas, sugeriu-se a criação de uma estratégia nacional de educação e de comunicação para as áreas protegidas, que

mais tarde se constituiu na Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental - ENCEA.

A Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentado das Comunidades Tradicionais - CNPCT foi criada com o objetivo de coordenar a elaboração, e acompanhar a implementação da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Tendo por princípio desenvolver ações de forma intersetorial, integrada, coordenada e sistemática, a Comissão foi composta por quinze representantes de órgãos e entidades da administração pública federal e quinze representantes de organizações não-governamentais, entre os quais o Ministério do Meio Ambiente e o IBAMA. Estimulada pelas mesmas determinações e acordos internacionais que originaram o Plano Nacional de Áreas Protegidas, a perspectiva do desenvolvimento das políticas integradas que contemplaram as populações tradicionais e a necessidade de assegurar seus modos de vida, foi considerada um avanço da dimensão chamada “socioambiental” na gestão ambiental.

Naquele ano, aconteceu, ainda, o Encontro Nacional do Programa Nacional de Capacitação de Gestores Ambientais (PNC) com o intuito de discutir o andamento do programa estabelecido pelo MMA. O Programa Nacional de Capacitação de Gestores Ambientais (PNC) foi lançado para atender a uma demanda da 1ª Conferência Nacional do Meio Ambiente, realizada em 2003. O PNC era vinculado à Diretoria de Articulação Institucional (DAI) e tinha por objetivo formar e capacitar os agentes responsáveis pela elaboração e implementação da política ambiental. Isso seria feito por meio da criação de um Sistema Municipal de Meio Ambiente, fortalecendo o SISNAMA na lógica da gestão ambiental compartilhada entre municípios, estados e União, sempre consideradas as especificidades locais e regionais.

A partir de 2006, o DEA/MMA e o Departamento de Áreas Protegidas (DAP/MMA), atendendo a orientações estratégicas para implantação do Plano Nacional de Áreas Protegidas, iniciaram o processo de elaboração da ENCEA, com interlocução entre os dois departamentos e formalização de um Grupo de Trabalho, instituído por Portaria e composto pelo MMA, IBAMA e MEC.

A Iara Vasco quando nos procurou para construir junto uma Estratégia Nacional de Educação Ambiental foi um presente, foi um brinde que nós recebemos, por que nós tínhamos um conjunto de tarefas pra cumprir no

país inteiro de EA, e essa era uma que nós íamos fazer quando tivéssemos fôlego pra dar conta e quando a Iara nos trouxe esse desafio foi rapidamente acolhido, e depois se inverteu, ela estava tendo dificuldade na própria Unidade que ela estava inserida e nós acabamos capitaneando o processo de construir a ENCEA, de contratação de pessoas pra estar se dedicando a isso. E me parece que foi acertadíssimo, tanto da Iara ter visualizado que a PNAP teria que se desdobrar na construção da ENCEA, um dos desdobramentos seria a ENCEA, quanto nossa de ter acolhido, de ter construído um processo de consulta pública, de debate, de elaboração.³⁰

Em Joinville, foi realizado o V Congresso Ibero-americano de educação ambiental com mais de cinco mil participantes, dos quais 300 de outros países, e um grande número de atividades: 1,5 mil trabalhos apresentados em cursos, oficinas e mais de 20 grupos de trabalho, além dos eventos paralelos. A plenária final definiu pela atualidade do Tratado de EA para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Social, e pela importância de uma disciplina de educação ambiental em cursos superiores, para a formação de professores.

No âmbito do IBAMA, dos recursos para a educação ambiental previstos no Orçamento Geral da União (OGU), no valor de R\$ 1.300.000,00, somente R\$ 533.470,00 foram disponibilizados. A CGEAM passa a se reinventar, buscando alternativas e novas articulações para desenvolver suas ações. Merecem destaque em 2006 a formulação do documento “Orientações Pedagógicas do IBAMA para Elaboração e Implementação de Programas de Educação Ambiental no Licenciamento de Atividades de Produção e Escoamento de Petróleo e Gás Natural”, parte do Termo de Referência para o licenciamento das atividades de produção e escoamento de petróleo e gás natural, que daria organicidade à educação ambiental como condicionante, e a realização de oficina correspondente com objetivo de estabelecer, em conjunto com a Coordenação Geral de Petróleo e Gás (CGPEG/DILIC) os referenciais técnico-operacionais para a execução de programas de educação ambiental no licenciamento, e capacitar um grupo de 20 educadores das Gerências e da CGEAM para análise e monitoramento dos Programas de Educação Ambiental exigidos dos empreendedores como condicionante de licença ambiental. Dava-se continuidade a outros Cursos de *Introdução à Educação no processo de Gestão Ambiental Pública*, às oficinas sobre gestão participativa em unidades de conservação realizadas em alguns estados, e para discutir o Programa de Revitalização da Bacia do São Francisco, que colaborou para definir

³⁰ Depoimento de Marcos Sorrentino

procedimentos metodológicos e atribuições da Educação Ambiental na execução da Agenda Socioambiental do Programa.

Um quadro de cursos de formação e oficinas com respectivos públicos envolvidos entre os anos 1997 e 2006, mostra como a formação em educação ambiental era estruturante na proposta da CGEAM. (IBAMA, 2007)

Uma nova reforma na estrutura do IBAMA criou duas novas Diretorias: a DIQUA - de Qualidade Ambiental, e a de Desenvolvimento Socioambiental – DISAM. Provavelmente, em 2006, no IBAMA, a maior conquista tenha sido a criação da DISAM (Decreto no 5718/06), que reuniu as áreas da educação ambiental, populações tradicionais e desenvolvimento socioambiental. A medida visou atender aos objetivos iniciados alguns meses antes com a criação da Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentado das Comunidades Tradicionais, na qual o IBAMA era membro. O seu status de diretoria garantia maior autonomia e a possibilidade de atuar junto às outras diretorias, além de ser um reforço para melhor atender a implementação de novas reservas extrativistas e as de desenvolvimento sustentável.

Segundo declarações da presidência do instituto dadas à imprensa, naquela ocasião, a DISAM foi criada como reconhecimento do papel fundamental das populações tradicionais na conservação da natureza, “o principal marco conceitual com a criação dessa diretoria é o da justiça ambiental”³¹. A união do Centro Nacional de Populações Tradicionais e Desenvolvimento Sustentável (CNPT) e a Coordenação de Educação Ambiental (CGEAM) ganharam mais força a partir da criação dessa nova diretoria.

4.4 A Fragmentação da Gestão Ambiental e o apagamento da Educação: “Jabuti em cima da árvore? Ou foi enchente ou foi mão de gente”

O segundo governo Lula tinha como um dos compromissos assumidos em seu programa o “Aprofundamento do novo modelo de desenvolvimento: crescimento com distribuição de renda e sustentabilidade ambiental”.

Em fevereiro de 2007, pelo Decreto nº 6.040, instituiu a Lei da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais com o objetivo de promover o desenvolvimento sustentável dessas populações (sem

³¹ 21/03/2006 Ibama – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (www.ibama.gov.br) Ascom

qualificar qual padrão de desenvolvimento se adotaria para tal garantia), com ênfase no reconhecimento, fortalecimento e garantia dos seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização à sua identidade, suas formas de organização e suas instituições. Dentre os objetivos específicos da Lei estão: garantir aos povos e comunidades tradicionais seus territórios, e o acesso aos recursos naturais que tradicionalmente utilizam para sua reprodução física, cultural e econômica; e solucionar ou minimizar os conflitos gerados pela implantação de Unidades de Conservação de Proteção Integral em territórios tradicionais e estimular a criação de Unidades de Conservação de Uso Sustentável. (BRASIL, 2007)³²

A DISAM realizava naquele momento o I Encontro Nacional da DISAM, a fim de formular estratégias de atuação da Diretoria e criar uma base de organização e planejamento com vistas à articulação de suas ações.

Entre março e junho daquele mesmo ano a rejeição, pelo IBAMA, da licença ambiental prévia ao projeto de construção de duas grandes usinas hidrelétricas no rio Madeira, em Rondônia, alimentou polêmicas em torno dos processos de licenciamentos ambientais. O debate se acirrou sob a pressão para que o IBAMA concedesse as licenças prévias abrindo caminho para a licitação das obras. Em 26 de abril, em meio às polêmicas, a ministra do Meio Ambiente, divulgou a mudança institucional do MMA e do IBAMA. Na contramão da medida que um dia uniu as instituições federais que gerenciavam políticas ambientais, e reconhecia a necessária articulação de ações na gestão ambiental. Foi por meio da Medida Provisória 366/07 (MP 366/07), que o IBAMA foi desmembrado em duas autarquias, criando-se o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) que ficaria responsável pela gestão das Unidades de Conservação. Nessa reconfiguração dos institutos foram extintas a DISAM e a CGEAM, e no ICMBio não estava prevista a existência de uma unidade organizacional para a educação

³² Para efeito da Lei, considerava-se “Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. Territórios Tradicionais: os espaços necessários a reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações; e Desenvolvimento Sustentável: o uso equilibrado dos recursos naturais, voltado para a melhoria da qualidade de vida da presente geração, garantindo as mesmas possibilidades para as gerações futuras”

ambiental. Além disso, três decretos impunham a reestruturação do MMA: a Diretoria de MMA convertia-se em Departamento de educação ambiental, na nova Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental (SAIC). Multiplicaram-se os protestos contra o fato da MP 366 não ter incluído a educação ambiental no IBAMA ou no ICMBio. Em 28 de agosto, é sancionada a Lei 11.516/07, mais conhecida como lei de conversão da MP 366/07, que confirmava o conteúdo da MP, mas previa a realização de programas de educação ambiental, entre as funções do ICMBio (ANEXO D). Houve grande mobilização contra a medida tanto no âmbito das instituições governamentais quanto no de setores da sociedade civil. Os servidores do IBAMA entraram em greve, e centenas de pessoas e entidades assinaram o manifesto contrário à Medida Provisória 366/07, sob o argumento de que ela “prejudica a Educação Ambiental brasileira”. Dizia o manifesto:

Reconhecemos, sem medo de errar, que para além de um órgão fiscalizador, os Núcleos de Educação Ambiental (NEA) do IBAMA têm sido aliados políticos de forte envergadura, posicionando-se sob as esteiras de uma plataforma de políticas públicas com seriedade, competência e em amplo processo dialógico com a sociedade civil.³³

Uma carta, assinada por 70 educadores do IBAMA, tornava pública as suas posições contrárias à reforma, que entendiam minar a capacidade do instituto em executar as políticas nacionais de meio ambiente conforme o estabelecido na legislação em vigor, e se alinhavam ao conjunto dos servidores do IBAMA na luta pela manutenção da integridade das suas atribuições

A educação ambiental que vimos construindo ao longo da existência do IBAMA pressupõe, para sua efetivação, que seja praticada no contexto das atividades finalísticas do Instituto, tais como: educação ambiental na criação e gestão de UC, na gestão de recursos pesqueiros, no licenciamento ambiental, na proteção e manejo de fauna, na prevenção de desmatamentos e incêndios florestais etc. Esta prática, exercida coletivamente pelos educadores e demais companheiros de outras áreas do IBAMA nos ensinou que os instrumentos de gestão ambiental manejados pelo Instituto, no cumprimento de suas atribuições, não são excludentes, mas, sobretudo, complementares. Por tudo isto é que nós, educadores do IBAMA, sempre nos posicionamos pela unicidade da gestão ambiental federal, nos diversos momentos, desde 1991, em que se discutiu a reforma do Instituto. Por outro lado, constatamos que a reforma implementada [...] embora mencione a Educação Ambiental como atribuição de ambos os Institutos, não consta da estrutura organizacional dos mesmos. Neste

³³Disponível em <http://www.xtimeline.com/timeline/Hist--243-ria-da-EA-no-Brasil>. Acessado em 13/13/2011

sentido, nós, educadores da CGEAM, reafirmamos o nosso compromisso com uma educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória e conclamamos todos os companheiros a lutarem pela não fragmentação do IBAMA, pela não diluição da Educação Ambiental e pela manutenção da CGEAM na sua estrutura organizacional. Exigimos respeito pelo nosso trabalho, construído ao longo desses anos com competência e compromisso social, com os devidos desdobramentos no campo acadêmico e na gestão ambiental pública nacional, bem como repudiamos a terceirização da educação ambiental.³⁴

Em reunião ordinária da Comissão Intersectorial de Educação Ambiental do MMA que reuniu o DEA e representantes das instituições vinculadas ao MMA, embora o problema da educação ambiental no IBAMA não estivesse colocado como assunto de pauta, por solicitação de alguns membros da Comissão foi elaborada uma carta a ser entregue à Ministra, solicitando revisão da medida que desestruturou a CGEAM e deixou a educação ambiental sem *locus* no ICMBio.

O Órgão Gestor (MMA/MEC), sem participação da CGEAM, formulou e encaminhou uma proposta à direção do MMA, do ICMBio e do IBAMA, referente à adequação da Educação Ambiental na estrutura organizacional daqueles Institutos com base na *transversalidade institucional e na descentralização articulada*, que sugeria a criação de uma coordenação-geral ligada à Presidência dos órgãos, bem como pontos focais de educação ambiental em cada uma das Diretorias. Pela proposta, também seriam formadas equipes de educação ambiental em instâncias intermediárias – estaduais ou regionais como no caso dos Núcleos de Educação Ambiental – para apoio das unidades descentralizadas e uma instância colegiada intersectorial constituída pela coordenação geral e pelos pontos focais (GTEA ICMBio/MMA, 2008).

No relatório de gestão referente 2007/2008, o Órgão Gestor defendeu os avanços obtidos na PNEA e identificou duas lacunas a serem enfrentadas: a primeira relativa à caracterização das institucionalidades para a gestão dessa política, e a segunda referente à formação de educadores ambientais. Foi tratado ainda uma possível superposição de atribuições e competências entre o Órgão Gestor e o Comitê Assessor da PNEA, e entre a Coordenação Geral de Educação Ambiental do IBAMA e a Câmara Técnica de Educação Ambiental do Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA). Em relação à segunda lacuna, identificou-se

³⁴DEBONI F. Educação Ambiental, Política, Participação e a Questão Socioambiental . 02/05.2007. Disponível em <http://fabioderoni.blogs.sapo.pt/7130.html>, Acesso em 15/12/2010

que não havia na referida política a previsão de instâncias com funções formativas, e que a formação de educadores ambientais, no âmbito não-formal, devia ser um dos objetos da construção do Sistema Nacional de Educação Ambiental (SISNEA). (MMA/DEA, 2008)

O Departamento de Educação Ambiental do MMA continuava como membro do Órgão Gestor com a perspectiva de enraizamento e descentralização da educação ambiental por meio de organizações da sociedade civil, ou seja, apesar do esfacelamento da educação ambiental no Ministério - em janeiro de 2003, dos três órgãos vinculados ao MMA dois possuíam unidades para implementar ações de EA; em 2007, dos cinco órgãos existentes, apenas o Jardim Botânico do Rio de Janeiro continuava a ter uma unidade com essas atribuições.

A busca de transversalizar a educação ambiental apontava para uma perspectiva pragmática que se evidenciava no desenvolvimento de programas dirigidos para a Política e Plano Nacional sobre Mudanças Climáticas, Programa Nacional de Educação Ambiental Portuária, e mesmo uma Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental no âmbito do Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza.

Em fase de fragilidade institucional, com a educação ambiental rachada e repercutindo na pouca mobilização dos servidores lotados no IBAMA e no ICMBio, o relatório chamava atenção para o caráter participativo no qual desenvolviam a construção da ENCEA.

O processo de elaboração participativa da Encea está em pleno andamento. Oficinas em eventos relacionados à temática foram realizadas e, em junho deste ano, realizou-se uma oficina com colaboradores, protagonizada pelo GT, para o aprimoramento da Estratégia. Com o propósito de diagnosticar as ações de Educação Ambiental e comunicação realizadas em Unidades de Conservação (UC), foi encaminhado um questionário aos gestores de UC, aos pontos focais do Cadastro Nacional de Unidades de Conservação, às secretarias estaduais de Meio Ambiente e às demais instituições que desenvolvem trabalhos relacionados a essa temática (DEA/MMA, 2008: 24).

A Ministra Marina Silva se manteve até 2008, quando deixou o Ministério do Meio Ambiente pelo agravamento da oposição à sua agenda dentro do governo. Nessa ocasião, pediram demissão o presidente do IBAMA e o presidente do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade, também secretário-executivo do Ministério. Entre os temas ocasionadores de fortes pressões estavam a

flexibilização na regra de crédito agrícola a quem desmatou sem licença ambiental, a política de transgênicos e as exigências para licenciamento de diversas obras de infra-estrutura para atender aos projetos desenvolvimentistas em curso com o Programa de Aceleração do Crescimento – PAC, o que retratava a inviabilidade em transversalizar a política ambiental, bandeira do programa inicial do Ministério, e reafirmava os limites dos ideais de um desenvolvimento sustentável dentro do sistema capitalista.

Nessa ocasião, já havia sido constituído, por portaria do IBAMA, o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental, com a finalidade de propor medidas necessárias à institucionalização e execução das diretrizes de Educação Ambiental. O GT atuou em uma situação de estrutura regimental precária no IBAMA, ainda em processo de recondução desde a reforma, e com grande desmobilização do corpo funcional, pois muitos servidores nem mesmo sabiam em qual instituição estariam lotados. Ainda assim, segundo o relatório final dos trabalhos, foi realizada uma discussão sobre o funcionamento da educação ambiental com base no novo desenho do instituto apresentado pela Presidência, um mapeamento das ações desenvolvidas pelo IBAMA e conversas com especialistas, além de coleta de sugestões de servidores nos Núcleos de Educação Ambiental. O grupo chegou à conclusão que para uma prática transversal deveria ser criada outra estrutura diferente da antiga CGEAM. A estrutura sugerida muito se aproximava da proposta de *descentralização articulada* encaminhada em setembro de 2007 pelo Órgão Gestor à Ministra e aos diretores dos institutos, com a finalidade de tornar o processo mais “dialógico, horizontal e democrático”, tendo como base um colegiado permanente formado por representantes dos NEAs e de cada uma das Diretorias do Instituto (“pontos focais”). Entretanto, educadores do IBAMA que não haviam participado do processo de formulação questionaram a proposta por meio de mensagem encaminhada ao presidente do órgão e ao GT. A mensagem que apontava lacunas e contradições aos objetivos, rebatia a estrutura fluida, propícia a ações descontextualizadas que esvaziavam a institucionalidade pública:

A estrutura proposta dos NEAs, sem uma vinculação orgânica a uma Coordenação Geral, e dependentes da vontade política e dos recursos financeiros e orçamentários das diretorias, tenderá a realizar ações pontuais emergenciais emanadas pelas Diretorias, próprias do ativismo, descaracterizando e descontextualizando os NEAs e os processos educativos estruturantes, contradizendo os princípios educativos e

conceituais propostos [...] Quanto ao papel dos NEAS é importante já indicar a urgência de um espaço ampliado de discussão com propostas construídas regionalmente para serem socializadas, discutidas e deliberadas [...] O princípio da transversalidade não deve se configurar em instâncias como pontos focais em diretorias, mas sim nas diretrizes político-conceituais emanadas de uma Coordenação Geral que pensa e pratica educação no órgão, interagindo com as atribuições próprias deste, a exemplo de como era na extinta CGEAM e como é hoje na DEA no MMA. E reafirmando o documento do encontro da DISAM, subsídio importante reconhecido por este GT, o foco está na Educação no processo de gestão ambiental com um locus de ação, definido em uma coordenação geral que tem um papel importante na construção de interfaces com as demais diretorias.

Explicitava-se, assim, projetos distintos para estruturar a educação ambiental na gestão pública relacionados a compreensões diferenciadas sobre o papel da educação no instituto, representatividade e participação que também ficariam evidenciadas no resultado do GT formado, poucos meses depois, no ICMBio (Portaria 116/2008), criado com o mesmo intuito que o GT do IBAMA.

Diferente do GT constituído no IBAMA, que se ateve especialmente às medidas de institucionalização da educação ambiental naquele instituto, o grupo criado no ICMBio, o GTEA do ICMBio, formado por representantes do gabinete da presidência e das diretorias, com a finalidade “propor medidas necessárias à institucionalização e à execução por esse instituto, das diretrizes da educação ambiental” (Portaria 116/2008), optou por fazer uma “releitura das orientações que regem a educação ambiental brasileira” apresentando no Relatório Final um “exercício síntese de missão, princípios e diretrizes, buscando provocar uma reflexão institucional sobre o papel da educação ambiental no ICMBio”. (GTEA, ICMBio2008). A estrutura organizacional da autarquia ainda era provisória, num contexto de indefinição macroestrutural, e os membros do GT reconheciam a dificuldade de realizar a proposta.

Entre os colaboradores externos ao instituto uma voz dissonante, conforme denominado no relatório, percebeu a inexistência de um marco orientador e integrador para a educação ambiental neste órgão, o que permitia o desenvolvimento de qualquer expressão de educação ambiental, inclusive as de cunho liberal e privatistas. Nesse sentido, sugeriu a retomada da proposta original de “Educação no processo de gestão ambiental” para nortear a identidade da ação educativa no instituto.

O relatório do GT, por sua vez, expressava uma proposta

aparentemente mais democrática, mas que reproduzia uma concepção pautada na conciliação de classes e no esvaziamento do papel do Estado e dos órgãos ambientais sob controle social, assumindo uma orientação político-pedagógica inclusiva e multirreferencial - diferentes formas de ação para a transformação social, frente as diferentes formas de dominação existentes, na qual a conservação da biodiversidade deveria servir de tema gerador “na deflagração de mudanças culturais necessárias ao estabelecimento do novo senso comum emancipatório”. Considerando o pragmatismo lingüístico da sociologia das ausências e das emergências de Boaventura Santos (2008), defendia que a opção por uma única linha pedagógica tornaria estreitas as possibilidades da educação ambiental, confundindo a adoção de diretrizes para garantir o domínio público do ambiente com padronização de ações. A proposta era que se apoiasse a emergência de “criatividade metodológica, diversidade de concepções pedagógicas e dos sujeitos envolvidos com essas práticas”, para nos termos de Boaventura Santos, “ampliar o experimentalismo democrático e a capacidade de diálogo entre diferentes”. (GTEA /ICMBio, 2008).

As diretrizes apresentadas foram construídas paralelamente e em consonância com a ENCEA, à qual a metade dos membros desse GT também estava ligada. Para a estrutura organizacional foram oferecidas duas propostas. A primeira sugeria a composição de uma Diretoria de caráter transversal com cargos e pessoal, e a segunda, a criação de uma Coordenação geral vinculada à Presidência do Instituto e com um processo de educação ambiental em cada macroprocesso ou Diretorias que viessem a ser definidas na estrutura do ICMBio. Foi pensado ainda estruturas de educação ambiental para as instâncias intermediárias (regionais ou estaduais) com previsão de cargo de assessoramento e existência de um Núcleo de Educação Ambiental em cada unidade descentralizada (UCs e Centros de Pesquisa). Cada estrutura idealmente com um cargo de assessoramento de direção. Um colegiado congregando representantes de todas essas instâncias manteria as ações articuladas, segundo a proposta que desconsiderava assim a materialidade das estruturas institucionais existentes. (GTEA/ICMBio, 2008)

Carlos Minc, secretário do Ambiente do Rio de Janeiro, tomou posse como ministro do Meio Ambiente com o compromisso de fortalecer a gestão ambiental no país e com a garantia de tornar ágil o licenciamento ambiental de projetos, assegurando, no entanto, maior rigor no processo. Nessa ocasião, os

chefes das unidades de conservação federais no Amazonas denunciaram em manifesto ao Ministério do Meio Ambiente, a situação de abandono e isolamento das áreas que se encontravam sob a responsabilidade do Instituto Chico Mendes. Os gestores das UCs alegavam que a reforma administrativa imposta ao IBAMA tinha gerado uma “competição esquizofrênica” entre a autarquia e o Instituto Chico Mendes por recursos financeiros e humanos, resultando em uma instabilidade institucional.

O Ministro, em setembro daquele ano, nomeou uma nova diretoria para o Departamento de Educação Ambiental do Ministério. Nos institutos foram interrompidos os trabalhos dos GTs com as respectivas propostas de reformulação da educação ambiental. Lucia Anelo, diretora da DEA, recebeu apoio dos educadores do IBAMA e do ICMBio que desejavam ver as diretrizes da educação no processo da gestão ambiental reconduzidas ao Ministério e às instituições vinculadas.

Eu fui pro IBAMA, quando Lula se elegeu presidente. Uma das deputadas de nossa região foi chamada para ser superintendente do IBAMA e me chamou para fazer a coordenação técnica da superintendência em 2003, aí eu já conheci o professor Quintas. Fiquei até 2006. Com a divisão toda do IBAMA, mudou a Superintendente lá, por problemas políticos eu decidi que não queria mais, aí fui fazer o mestrado [...] Aí no processo de consultoria do IBAMA com o desenvolvimento do licenciamento eu acabei vindo pro Rio para trabalhar na CGPEG e desenvolver a proposta das orientações pedagógicas [...] e a minha tese de mestrado é sobre educação ambiental no porto, no processo de licenciamento do porto [...] eu conhecia essa relação do capital-trabalho e tinha certeza que o licenciamento do ponto de vista de abrir o espaço revolucionário era o único instrumento da gestão do espaço brasileiro que era capaz de abrir esse espaço, com financiamento, por que na realidade se a gente olhar a gestão ambiental brasileira, o que funciona é o licenciamento por que interessa ao capital, tem que estar certificado pelo Estado para poder “poluir” [...] o espaço é criado, se vai ser revolucionário se vai ser abrandamento é o processo que vai dizer, é a nossa capacidade de intervir no processo e a das pessoas envolvidas, dos sujeitos envolvidos em serem sujeitos revolucionários [...] nesse momento o educador tem um papel central e aí o professor Quintas é o sujeito que enxergou isso, e que consegue na legalidade construir essa proposta [...] a gente recebe muita crítica, principalmente eu que sou acusada de ser muito pragmática. Eu digo: eu sou mesmo. Pragmatismo no sentido da objetividade da ação, eu vou me mexer, não vou ficar parada. Esse movimento me levou pro Ministério.³⁵

Foi uma gestão de transição com uma proposta pautada nos objetivos e princípios da Política Nacional de Educação Ambiental, principalmente no que

³⁵ Depoimento de Lucia Anello, Diretora da DEA entre 2008 e 2009.

concernia ao fortalecimento dos sistemas de gestão ambiental institucionalizados no país. Nesse sentido, as três principais metas do DEA, nesse período, foram: o fortalecimento do SISNAMA, do SNUC e do SINGREH fundamentando as ações na estruturação da educação ambiental como política de Estado por meio da atuação na gestão ambiental das atividades poluidoras (licenciamento), das unidades de conservação (UCs) e recursos hídricos. (DEA/MMA, 2009)

Ainda de acordo com o relatório apresentado em julho de 2009 das ações que já vinham sendo realizadas no DEA, quase todas foram mantidas. Foram encerrados contratos de consultoria por produto e mantidos aqueles que tinham uma relação direta com as metas assumidas. O orçamento do DEA aprovado para 2009 manteve o mesmo valor do ano anterior, em torno de 1,8 milhão de reais. Contudo, o contingenciamento sofrido pelo MMA, somado aos cortes de 60% sofridos pela SAIC (Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental) que não teve nenhuma de suas ações escolhidas entre as prioridades do Ministério, resultou em um cenário nunca vivido pelo DEA desde a sua criação. O quadro de pessoal do DEA também sofreu grande abalo por ser em grande parte preenchido por contratos temporários. O setor que contava com as 55 pessoas no início da gestão chegou em 2009 com 13 técnicos entre analistas ambientais, terceirizados, estagiários, temporários e consultores. No período teve destaque a articulação com a Secretaria de Recursos Hídricos e Ambiente Urbano – SRHU/MMA e com a Câmara Técnica de Educação, Capacitação, Mobilização Social e Informação em Recursos Hídricos – CTEM, do Conselho Nacional de Recursos Hídricos – CNRH para estabelecer uma Resolução sobre Educação Ambiental e Mobilização Social no âmbito da gestão das águas.

O principal compromisso da Diretoria do DEA, naquela gestão, foi reconduzir e fortalecer a Educação Ambiental tanto no IBAMA quanto no ICMBio, considerando o que tinha sido construído pelo IBAMA até a Medida Provisória 366/07. Recursos que seriam destinados à realização de oficinas da ENCEA foram redirecionados para possibilitar uma discussão mais aprofundada da ENCEA no âmbito do ICMBio, uma vez que se verificou que a condução até aquele momento não dialogava satisfatoriamente com gestores de UCs e educadores ambientais oriundos das autarquias. Optou-se pela realização do Encontro de Educadores Ambientais do IBAMA e ICMBIO, em dezembro de 2008, com o objetivo de reunir educadores dos dois institutos para troca de experiências e planejamento das ações

a serem desenvolvidas com apoio do DEA, além de viabilizar a institucionalização da educação ambiental nos dois institutos, “por demanda expressa do Ministro Carlos Minc, de interagir na busca de uma solução equânime para o problema”. (MMA, 2008).

O Encontro de Educadores Ambientais do IBAMA e ICMBio teve como finalidade criar um espaço de discussão entre os educadores ambientais dos dois institutos e construir, junto aos dirigentes institucionais, estratégias para rearticulação da educação ambiental nas novas arquiteturas organizacionais em construção em ambas vinculadas. Participaram do evento aproximadamente 90 servidores e representantes do Departamento de Educação Ambiental do MMA. Os objetivos decorrentes seriam socializar experiências e resgatar o potencial existente; discutir as interfaces de atuação, as demandas e ações educativas intra e interinstitucional entre IBAMA e o ICMBio e propor estratégias para a formulação de um Plano de Ação de educação ambiental, para o Biênio 2009/2010, considerando as novas estruturas organizacionais e a nova modelagem institucional, no caso do ICMBio (ICMBio/MMA, 2008).

Inicialmente um pequeno grupo de educadores ambientais, que representavam as cinco regiões geográficas do país, escolhidos pela representatividade e experiência na área, foi convidado para uma reunião com o objetivo de planejar e dar início ao processo de rearticulação dos educadores e das ações de educação ambiental no âmbito do ICMBio. Para adensar o processo com as bases mais realistas da educação ambiental e seus quadros naquele momento, foi deliberada a realização de um encontro conjunto de educadores ambientais do ICMBio e do IBAMA, com apoio e recursos do DEA/MMA. Para subsidiar o encontro foi feito um levantamento, por meio de questionário, para obtenção de informações sobre a situação da educação ambiental nas descentralizadas, o que contribuiria para resgatar o potencial existente e articulá-lo à nova proposta de modelagem institucional.

Como parte das discussões dessa reunião preparatória para o encontro de educadores foram feitas algumas considerações que merecem destaque por demonstrar o estado de dissensos e expectativas por parte dos participantes. O representante do gabinete da presidência do ICMBio chamou atenção para a importância da educação ambiental inserir-se na nova estrutura institucional, recuperando as experiências em andamento nas unidades descentralizadas a partir

do que foi feito no IBAMA, e reconheceu que a Presidência não tinha sido um bom lugar para a educação ambiental, como aconteceu na ocasião do GT de Educação Ambiental, e que ela deveria estar em uma Diretoria finalística.

O ex-coordenador da GTEA/ICMBio, e membro da equipe do ICMBio na sede, explicou o processo de constituição daquele GT e de como foi elaborado o documento final, que propunha traçar medidas para institucionalização e execução da educação ambiental no ICMBio, definindo sua missão, diretrizes e princípios. Este documento preliminar foi analisado por 13 colaboradores e sua versão final não foi oficializada. O representante do Gabinete da Presidência justificou que a não publicação do documento do GTEA/ICMBio foi determinada pelo próprio Ministro, que solicitou que se aguardasse as novas articulações do DEA/MMA com o ICMBio e seus produtos.

O diretor da Diretoria de Unidades de Conservação de Uso Sustentável e Populações Tradicionais -DIUSP, a qual se ligaria a educação ambiental no ICMBio, destacou a necessidade de construção de uma proposta de educação ambiental para o ICMBio que considerasse um conjunto de experiências existentes, sendo fundamental um mapeamento dessas ações e de certos cuidados a serem tomados para a elaboração da referida proposta, *“tendo clareza de sua Missão Institucional”*. Destacou que o fato de uma educadora lotada em unidade descentralizada estar coordenando esse processo de rearticulação da educação ambiental no ICMBio indicava o esforço da Diretoria em construir não apenas com quem está na sede em Brasília.

Ao declarar a posição do Ministério do Meio Ambiente, a diretora do Departamento de Educação Ambiental destacou o interesse em promover a integração entre o Ministério, o IBAMA e o ICMBio, entendendo que o ponto de união estava na pauta de prioridades dos dois institutos. Apesar de reconhecer a importância de outras experiências, ela defendeu a educação ambiental como parte central da gestão. Percebia a gestão ambiental pública como sendo a missão dos órgãos ambientais federais, pois através dela priorizavam-se questões como criação e fortalecimento de conselhos, criação de UCs e processos relativos à compensação ou licenciamento ambiental.

Na discussão que se seguiu, parte da equipe técnica da sede do ICMBio identificaram a educação no processo de gestão como “metodologia”, argumentaram que não havia consenso sobre a mesma no cenário nacional, e

ressaltaram a necessidade de se introduzir a comunicação como educação. Outros participantes apontavam o papel da comunicação no processo educativo como uma de suas ferramentas, defendendo corretamente que a educação no processo de gestão não se referia a uma metodologia, mas ao locus de atuação de educadores na gestão ambiental pública. Apontaram também, a necessidade dos servidores conhecerem seu papel como gestores públicos, pois esta falta de clareza levava a imprecisões sobre a função da educação ambiental dentro da gestão pública do ambiente e seus instrumentos que materializam a política ambiental e a política de águas no Brasil. Na discussão sobre a linha político-pedagógica da educação no processo de gestão houve consenso da maioria dos participantes sobre o fato de a concepção adotada ter sido fruto de uma criação coletiva desenvolvida em mais de 15 anos de trabalho no IBAMA e nas UCs, abordando a gestão enquanto mediação de conflitos e com resultados relevantes em todo o país. (ICMBio/MMA, 2008)

O Encontro dos educadores aconteceu organizado em plenárias, mesas redondas com a apresentação de processos educativos consolidados nas UCs e centros de pesquisa, de debates com os diretores sobre as possíveis relações entre a educação e os macroprocessos do ICMBio. Houve também trabalhos em grupos, organizados por região geográfica, e que com base nas discussões e no resultado do levantamento apresentado, analisaram as possibilidades e estratégias para a construção do Plano de Ação para o biênio 2009/2010 (ANEXO F).

Apesar das vitórias obtidas quanto ao amadurecimento das discussões sobre a educação ambiental no instituto, a situação dos educadores ambientais na estrutura do ICMBio era complicada devido à inexistência de unidades análogas aos NEAs do IBAMA. Era preciso pensar em estruturas e canais de interlocução e retroalimentação da sede com os educadores ambientais lotados nas unidades avançadas e centros especializados, onde são executadas, majoritariamente, as ações educativas de competência institucional. Era necessária, ainda, uma maior visão sobre como e quem estava atuando com educação ambiental, pois naquele momento ainda não se tinha o cenário real da área no órgão. Inclusive, muitos educadores que tinham atuado com gestão participativa nas UCs, mantinham-se formalmente ligados ao IBAMA a espera de um cenário mais claro no ICMBio.

Nos debates sobre “Educação Ambiental na implantação e implementação da gestão participativa em UCs” foi amplamente discutido o “veto

ideológico institucional” em um órgão dirigido por setores preservacionistas, e o quanto isso dificultava o exercício da gestão participativa. Considerou-se que o Encontro contribuiu também no sentido de mostrar que mesmo não sendo hegemônicos, os NEAs vinham construindo e trabalhando com gestão participativa desde a extinta CGEAM/IBAMA ao desenvolver processos que colaboraram com os setores mais afetados pela injustiça ambiental.

As considerações finais do encontro apontavam que a extinção da coordenação geral na sede (CGEAM), a perda da partida orçamentária existente, a dissolução de NEAs em algumas Superintendências e a distribuição dos poucos educadores ambientais capacitados entre as duas instituições geraram novos problemas e intensificaram os antigos. Visando uma melhor interação com o Departamento de Educação Ambiental do MMA, entendido como espaço de coordenação na formulação, na implementação e na avaliação de políticas públicas fortalecedoras da EA, mas que pelas reflexões dos grupos, além do papel de planejador, agia muitas vezes como executor de ações, algumas sem a necessária internalização pelas UCs, foi sugerida a criação de uma comissão formada por integrantes do DEA e do ICMBio, com representantes dos educadores das regiões, para o planejamento das ações em comum e seu modo de execução.

4.5 Dez Anos da Política Nacional de Educação Ambiental e Dois da Desinstitucionalização da Educação nos Órgãos Executores da Gestão Ambiental Pública Federal

Em abril de 2009 comemoraram-se os 10 anos da Política Nacional de Educação Ambiental. A Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental do MMA e o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental da Frente Parlamentar Ambientalista promoveram o Seminário "10 anos da Política Nacional de Educação Ambiental: Avanços e necessidades em busca da edificação de uma sociedade sustentável" com objetivo de avaliar a implementação da política nesse período e analisar perspectivas futuras.

Além de questões relativas ao financiamento da educação ambiental, a diretoria da DEA reafirmava que um dos pontos que precisavam avançar era a inclusão da educação ambiental nas políticas dos órgãos vinculados ao Ministério do Meio Ambiente: IBAMA, ICMBio, Agência Nacional de Águas e Serviço Florestal

Brasileiro.

Em 2009 também seria realizado na Universidade Federal do Rio de Janeiro, o VI Fórum Brasileiro de Educação Ambiental. O Fórum foi promovido pela Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA) e pelo Instituto Baía de Guanabara, com recursos do Fundo Estadual de Conservação Ambiental e Desenvolvimento Urbano (Fecam), da Petrobras, do MEC, do MMA, da Secretaria Estadual de Educação, de Furnas, de Itaipu Binacional, do Conselho Federal de Biologia, e do Conselho Regional de Engenharia e reuniu cerca de três mil pessoas em mesas redondas, minicursos, exposição de painéis, oficinas, encontros paralelos e jornadas específicas.³⁶

Quando aconteceu o esse evento, a diretoria do Departamento de Educação Ambiental do Ministério já havia mudado. As responsáveis pela DEA, no período de setembro de 2008 a 30 de junho de 2009, se demitiram pouco antes da realização do evento devido a permanência da situação periférica da educação ambiental no Ministério, a falta de resposta aos compromissos assumidos em defesa da reinstitucionalização da educação ambiental no IBAMA e no ICMBio, e da falta de recursos e de autonomia nos processos decisórios. Assumiu o departamento, a convite da secretária de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (SAIC), Claudison Rodrigues. O engenheiro foi uma escolha pessoal da secretária e uma tentativa de neutralizar as divergências das duas gestões anteriores da DEA, ao apostar em uma posição menos marcada e de pouca presença na educação ambiental até então.

Trabalhei no ISER, que tem uma área de meio ambiente muito forte, coordenado durante anos pela Samira Crespo. Aí a Samira me convidou, eu larguei tudo e fui pra esse desafio. A primeira vez que vou trabalhar no governo. E quando eu cheguei lá, que já estava instalado, eu descobri que era o departamento de Educação Ambiental, que era um tremendo abacaxi né? Todo mundo cobrando, muita demanda e aquela brigalhada toda [...] então, estava um clima terrível. Eu tinha me preparado bem pra assumir, várias pessoas de várias correntes antagônicas da Educação Ambiental, então dei uma boa mapeada nesse terreno e desenvolvi estratégias, que foi devolver a batata quente pra todo mundo [...] chamar todo mundo pra essa realidade e a dificuldade que o campo da EA no Brasil vem passando e dessa brigalhada toda das correntes antagônicas. Convoquei todo mundo a vir se juntar, a integrar essas correntes antagônicas num esforço comum [...] que a gente tá combinando é que para a EA sair desse lodaçal que está, é todo mundo junto [...] além de tudo a EA tem que se preocupar com o modelo mental, que o que nos faz agir, decidir e tomar decisões não é o acúmulo de conhecimentos, é o nosso psiquismo, são nossas formações

³⁶Disponível In: <http://forumearebea.org/>

psíquicas, então eu venho trazendo muito isso pros debates que eu tenho participado, acho que é uma boa contribuição também que eu estou dando com minha gestão, é trazer essa questão que complexifica a EA e a formação dos educadores.³⁷

Nesse período a educação ambiental nos institutos, IBAMA e ICMBio, continuava à deriva. Permanecia com um quadro de servidores identificados com a ação educativa, resistindo com manutenção de trabalhos nas unidades descentralizadas, mas perdendo organicidade na instituição, embora, muitas vezes a perspectiva da educação ambiental estivesse presente em outros programas. Durante todo ano de 2009 o processo de consulta pública da ENCEA, em construção desde 2006, foi intensificado por meio virtual e presencial, por meio de oficinas. O Ministério do Meio Ambiente estava determinado a finalizar o processo da consulta para efetivar sua publicação e implementar programas e projetos nas UCs, tendo como norteador o documento final. Um dos entraves para efetivar o processo de implementação era a pouca adesão por parte das Unidades de Conservação Federais, consequência da insipiente institucionalização da educação ambiental no ICMBio, e da falta de consenso quanto às diretrizes daquela Estratégia.

Conforme constava no sítio do ICMBio em dezembro de 2009, encontros foram realizados em todas as onze coordenações regionais do ICMBio com o objetivo de divulgar e debater a versão preliminar da Estratégia, que estava em consulta pública desde abril daquele ano no site do ICMBio e ficou disponível até março de 2010.

Oficinas foram demandadas às Coordenações Regionais aproveitando espaço e tempo dentro de reuniões de gestores de UCs. As Coordenações chamavam os servidores que sabiam estar trabalhando com educação nas unidades de conservação e esses se articulavam por meio de lista de discussão virtual buscando apresentar uma perspectiva coletiva para inserção naquele processo. Havia preocupação quanto avaliar a ENCEA como proposta institucional sem aprofundar a discussão e antes de terem uma diretriz institucional para a educação ambiental no ICMBio. Em algumas CRs, no entanto, foi possível, no bojo das discussões, apresentarem a proposta dos educadores para a educação ambiental com ênfase na gestão participativa e sugestões quanto à sua estruturação regional. De acordo com a apresentação feita em 2010, pelo GT responsável pela ENCEA,

³⁷ Depoimento de Claudisson Rodrigues, diretor do DEA entre 2009 e 2011.

foram realizados cinco encontros da ENCEA em Coordenações Regionais do ICMBio entre 2009 e 2010.

O relatório de gestão do DEA, no encerramento de 2009, informava que a integração das atividades de EA no MMA tinha sido uma prioridade da gestão, com a qual buscariam no evoluir no próximo ano para ações concretas no enfrentamento das mudanças climáticas.(DEA/MMA, 2009)

Confirmando um quadro de cortes orçamentários que vinha se agravando desde 2008, houve contingenciamento e cortes de mais de 60% no orçamento. Uma emenda parlamentar de bancada no valor de oito milhões de reais, negociada em 2008, não se efetivou. Mudanças ocorreram com o encerramento do período de vigência dos Projetos de Cooperação Técnica (PCT) com a UNESCO e com o PNUD que viabilizavam algumas iniciativas do DEA e permitiam a contratação de pessoal, o que provocou redução no número de consultores dedicados a alguns assuntos específicos. No entanto, um descontinenciamento de R\$ 836 mil reais oriundos do orçamento da SAIC foi realizado após o VI Fórum Brasileiro de EA, o que recompôs parcialmente os recursos financeiros disponibilizados para o DEA em 2009 (DEA/MMA, 2010).

4.6 A Coordenação de Educação Ambiental e Capacitação do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade e a Criação da Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental

O planejamento de 2010, eu fiz todo em cima do relatório de 2009 [...] para dar continuidade. Algumas coisas novas entraram e a gente está aí tocando as coisas, cheio de dificuldade. Em julho, cinco ou seis funcionários temporários encerram contrato. Várias pessoas vão embora, inclusive o cara que toma conta dos blogs [...] Estamos contratando uns consultores para ir segurando esse segundo semestre, enfim, restrições financeiras, novamente contingenciamento, a gente fazendo parceria [...] sai um monte de gente, gente que tem memória, que tá tocando projeto [...] (Claudisson Rodrigues, Diretor da DEA naquele período)

O depoimento do Diretor do DEA, no início de 2010, evidenciava as bases frágeis que o Departamento teria para dar continuidade aos seus programas. Ao final daquele período de gestão alegava ser fundamental para minimizar essas dificuldades uma maior interação entre os gestores da educação ambiental nas vinculadas e o DEA/SAIC/MMA para a definição de linhas de ação, temas

orientadores, complementaridade, materiais didáticos, estratégias de implementação, procedimentos para monitoramento e avaliação das ações, entre outros aspectos. Sugeria para isso a constituição de um GT, coordenado pelo DEA - para o qual deveria estar previsto equipe básica e recursos. A proposta na verdade era uma tentativa de resgate da Comissão Intersectorial de Educação Ambiental – CISEA que se reuniu até 2007, e foi reeditada pela Portaria 132/2009 sem, no entanto, ser efetivamente implementada, mas que tinha os mesmos objetivos de fortalecer, articular e integrar as ações no MMA. (DEA/MMA 2010).

Uma iniciativa do Ministério do Meio Ambiente e ICMBio foi a organização, em março de 2010, em parceria com o Ministério do Turismo e com o Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDES), de um seminário de incentivo à oportunidade de negócios por meio de concessões de serviços para visitação nos Parques Nacionais Brasileiros. O evento fazia parte do projeto Turismo nos Parques, lançado em 2008, e que se abria a investidores, empresários e representantes de diversas entidades do setor de turismo, reunidos com chefes de unidades de conservação para discutir as possibilidades de estreitamento dos laços entre as unidades e a sociedade, estimulando a visitação por meio do investimento em atividades e serviços turísticos a serem explorados por meio de concessões. Nas palavras do presidente do ICMBio, Romulo Melo, na abertura do evento: “Não se trata de privatizar os parques nacionais, mas apenas direcionar para esse setor a administração da questão turística. A conservação e a fiscalização seguem sob responsabilidade da União...”³⁸

Fazia-se revelar o que o governo, o Ministério e o ICMBio entendiam ser necessário para aproximar a sociedade das unidades de conservação, a que objetivos de “modernização” dos parques seriam destinados créditos do BNDES e o foco dado à potencialidade de lazer e aventura de unidades de conservação que tivessem perfil para isso.

Em 31 de março assumiu a nova ministra do Meio Ambiente, Izabella Teixeira, que sucederia Carlos Minc em seu final de gestão. Ele iria se candidatar a deputado estadual pelo Rio de Janeiro nas eleições daquele ano. A ministra fez carreira no IBAMA e foi secretária-executiva do Ministério de Minc. Assim, foram mantidas a secretaria da SAIC - Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania

³⁸ Turismo nos Parques. disponível em http://parnatijuca.blogspot.com/2010_03_01_archive.html. Acesso em 15/03/2010

Ambiental e a diretoria do Departamento de Educação Ambiental do Ministério. Em setembro daquele ano foi divulgado um levantamento da assessoria parlamentar da presidência de ICMBio referente à tramitação de 11 projetos de lei com o objetivo de reduzir as unidades de conservação ambiental criadas pelo governo federal e localizadas na Amazônia, Cerrado e Mata Atlântica, além de outros quatro textos que tramitavam no Legislativo pondo em xeque o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC). O levantamento, realizado pelo ICMBio, apontava pressão econômica em áreas do Pará, Rondônia, Roraima, Maranhão, Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo, Paraná e Santa Catarina. Se aprovados, os textos retirariam a proteção de milhares de hectares de florestas nativas, na maioria dos casos beneficiando o agronegócio, pecuaristas e mineradoras. (ANEXO G).

A pressão ocorria em dois sentidos: pelo redesenho dos limites geográficos e pela alteração de status da unidade, transformando áreas de proteção integral em de uso sustentável, que presumiam algum tipo de atividade econômica. O que poderia significar um saldo positivo na troca por áreas protegidas mais inclusivas da população e do uso sustentável dos recursos naturais, revelavam casos especialmente graves de atendimentos a interesses privados. Dois diziam respeito ao Parque Nacional da Serra da Canastra (MG): reduzir a Canastra em 47 mil hectares e tornar a parte desanexada da categoria atual de proteção integral para área passível de ocupação. O terceiro caso envolvia a Floresta Nacional do Jamanxim (PA) que corria o risco de perder quase 80% de seu território, e envolvia interesses econômicos e políticos gigantescos.³⁹

Relatório da DEA/MMA, em novembro de 2010, descrevia o estado da educação ambiental no Ministério e nas vinculadas, e os processos de reinstitucionalização no ICMBio e IBAMA. Das cinco instituições vinculadas ao Ministério do Meio Ambiente, apenas o Jardim Botânico do Rio de Janeiro permanecia com a educação ambiental institucionalizada como Serviço de Educação Ambiental, vinculado à Diretoria de Ambiente e Tecnologia, e mantinha equipe e recursos. A Agência Nacional de Águas e o Serviço Florestal Brasileiro, apesar de desenvolverem ações com capacitação e informação, nunca chegaram a constituir uma área planejada para a educação. De acordo com o DEA/MMA,

³⁹Disponível em www.valoronline.com.br. Acesso em 6/09/2010 e com base no “Levantamento para fins de acompanhamento das proposições que alteram áreas de UCs” (Relatório interno, não publicado e obtido por troca de correspondência com Assessoria da Presidência do ICMBio)

A EA no IBAMA tem estado associada à Educação Corporativa e alocada na DIQUA. Em 2010, a Diretoria solicitou relatórios dessas atividades e 23 estados responderam, revelando que, apesar da EA não estar institucionalizada no IBAMA, as unidades descentralizadas e a Sede continuam atuantes, pressionadas pelas demandas crescentes da sociedade e pelo compromisso das equipes [...] No ICMBio está proposta uma Coordenação específica, inserida na Gerência de Gestão Socioambiental; essa proposta está na Casa Civil e não foi efetivada. Entretanto e na prática, há um Coordenador de EA e Capacitação, com equipe mínima e recente, que precisam ser fortalecidos. Há grande carência de servidores e necessidade de capacitação para formar um corpo de educadores ambientais no ICMBio (MMA/DEA, 11/2010).

Na realidade, até o final de setembro daquele ano, a agenda da educação ambiental e da gestão participativa foi conduzida por uma mesma coordenação. O Instituto continuava sem ter oficializado a nova estrutura e com algumas atividades em fase de transição, quando foi nomeado pela portaria n.461/2010, o responsável pela Coordenação de Educação Ambiental e Capacitação. Felipe Mendonça havia atuado com Reserva Extrativista no Acre e tinha experiência com gestão participativa.

Entre as diversas demandas, destacavam-se o encaminhamento interno da ENCEA e a reorganização da educação ambiental que nas unidades descentralizadas caminhava com diferentes condições e estrutura para a ação educativa. Foi decidido um encontro com os educadores das descentralizadas - coordenadorias regionais, unidades de conservação e centros de pesquisas - no qual pudessem ser discutidas tanto a ENCEA, quanto a estrutura e o planejamento da educação ambiental no instituto. Aproveitando os recursos disponíveis, o evento foi realizado no espaço para formação do ICMBio (ACADEBIO), com duração de três dias e a oficina da ENCEA teve a participação de pessoas externas ao instituto. O encontro dos educadores se estendeu pelo terceiro dia e contou com participação do diretor e coordenadores do ICMBio de maior envolvimento com a educação ambiental. Uma circunstância a ser destacada é que nas mesmas datas e no mesmo local acontecia parte do módulo “gestão de conflitos socioambientais” do ciclo de capacitação em gestão participativa destinado a gestores, com o perfil e objetivo de “promover a reflexão da prática da gestão ambiental pública frente aos conflitos socioambientais a partir da ótica da gestão participativa, subsidiando o desenvolvimento de ações intrínsecas no processo de mediação/resolução de

conflitos socioambientais”. Ele tinha em seu corpo de planejadores e instrutores, diversos agentes que, desde o IBAMA, apresentavam reconhecida atuação com a educação ambiental, e que devido à sobreposição dos eventos não puderam participar das discussões do encontro, a não ser em rápidas situações que agregavam todo o grupo.

A oficina final de consulta da Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental no âmbito do SNUC – ENCEA foi realizada em conjunto com a DEA/MMA na intenção de ser o último momento de construção do documento. Teve a participação, em média, de 45 pessoas entre gestores e/ou responsáveis pela educação ambiental das UCs federais e centros especializados, selecionados a partir das Coordenações Regionais e dos respectivos centros. Foram convidadas a participar pessoas de fora da instituição que tivessem atuação com educação e unidades de conservação.

Foi apresentado o histórico do documento e a sistematização dos resultados das oficinas de 2009 e 2010 e iniciado o trabalho de discussão e propostas por grupos de afinidade com as linhas de atuação da ENCEA: Formação, Comunicação, Educação Ambiental na criação e implementação de UCs, Educação Ambiental na gestão de UCs, e Uso Público.

A oficina foi considerada produtiva pelos participantes nas considerações finais, e por causa do momento de reconstrução da educação no ICMBio, a iniciativa foi entendida, em certa medida, como reconhecimento da importância dos agentes que pertenciam à instituição e que estavam na “ponta” da construção de diretrizes e programas educativos.

O Encontro para o Planejamento e Estruturação da Coordenação de Educação Ambiental e Capacitação (CEAC) aconteceu no dia seguinte à oficina e teve como objetivos resgatar o histórico e apresentar o momento atual da educação ambiental na estrutura do ICMBio e definir uma proposta de escopo para a coordenação com prioridades e estratégias para 2011.

Nas discussões com representantes da diretoria do instituto evidenciou-se a equivalência entre esse macroprocesso e as atribuições da antiga CGEAM no IBAMA. Propostas para capacitação de servidores foram encaminhadas ao Plano Anual de Capacitação (PAC) para 2011, contemplando algumas das reivindicações dos participantes: introdução à questão indígena e quilombola na gestão de UCs, Elaboração e implementação de termos de compromisso para

população residente em UC de proteção integral, ciclo de gestão participativa, ferramenta e técnicas participativas, curso de educação ambiental em unidades de conservação com foco no controle social, sob premissas da justiça ambiental.

Para construir uma proposta de escopo para a CEAC foi realizada discussão por grupos, considerando a questão: “Quais seriam as atribuições e interfaces da Coordenação de Educação Ambiental e Capacitação dentro dessa nova estrutura do Instituto Chico Mendes?”

Desse trabalho foram definidos sete grandes temas que seriam de responsabilidade da CEAC conduzir dentro do ICMBio: Capacitação Externa; Mapeamento de Educadores Ambientais/Estabelecimento de uma Rede de Educadores/Sistematização das Experiências; Apoio técnico e financeiro a projetos; Produção de Material Educativo/Divulgação das UCs; Relação inter e intrainstitucional; Elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos; e Capacitação Interna.

A reunião de planejamento e estruturação da Coordenação de Educação Ambiental e Capacitação, foi o início de um importante exercício de participação conjunta na estruturação da CEAC, que pretende se estender ao longo do ano de 2011 [...] No encontro, ainda é bastante visível a confusão que se faz sobre o papel da Educação Ambiental nos diversos processos do ICMBio [...] pensar uma “nova Educação Ambiental” ainda causa alguma estranheza. No entanto é pertinente ressaltar a vontade dos presentes em começar a traçar esse novo caminho da Educação Ambiental (dentro ou não da CEAC), buscando entender como ela pode se fazer efetiva ao longo de todos os processos do Instituto e na sua nova estrutura pensada (CEAC/ICMBio, 2010, não paginado).

O que fosse acontecer a partir desse marco iria depender da conjugação de forças internas do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade, das demandas e pressões do conjunto de educadores ambientais e das populações atingidas pela gestão das UCs, e ainda do quadro futuro de um governo que mudaria no ano seguinte, e que ao que tudo indicava (e se confirmou) com poucos compromissos com a causa ambiental que busca conservação com justiça social, adotando um desenvolvimentismo que agrava a pressão sobre recursos naturais e amplia a expropriação do trabalho. Fora dado um passo importante na recondução da educação ambiental dentro da instituição, principalmente se considerarmos a perpetuação do esvaziamento institucional nas demais vinculadas do MMA e admitindo que há a ampliação de ações que

materializam a proposta de educação no processo de gestão ambiental pública no licenciamento e na gestão de águas.

Foi considerada como parte importante, nesse processo, a estratégia que vinha sendo realizada desde a CGEAM/IBAMA, cujo foco estava no controle social de políticas públicas, mobilização de grupos sociais tradicionais e em situação de vulnerabilidade para a ocupação de espaços públicos do sistema de gestão ambiental, e que tinha trazido para seu exercício o princípio participativo e a construção do ambiente como bem comum, tão caros à educação ambiental. Era só o início...

“[...] nós não conseguimos ainda aquilo que chamo o componente zero, aquele trabalho prévio que valeria para o licenciamento, para a criação de Unidades e Conservação, Não tem, e nos estados também a lei dos condicionantes é mais para legitimar a responsabilidade social dos empresários e das empresas. De modo que eu acho que a gente ainda vai continuar sendo minoritário e tendo muita dificuldade” [...] (Ex-coordenador da CGEAM/DISAM)

CAPÍTULO 5 O CAMPO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: TENDÊNCIAS E CONCEPÇÕES EM DISPUTA

5.1. Educação Ambiental como Campo de Forças

“Todo campo é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças”

(Bourdieu,2002, p.22)

Antes de iniciar a discussão sobre as tendências e os significados conceituais, presentes na Educação Ambiental brasileira, apresentaremos a concepção de campo com a qual trabalhamos e contextualizaremos o momento de formação desse campo que influenciará ideias e ações dos agentes em disputa.

Iniciamos tomando a premissa de Bourdieu para olhar a educação ambiental como um campo em formação e em disputa, gerado na confluência da área ambiental com algumas tradições educativas, numa interseção que, como consta em Carvalho (2001), seria fruto de um movimento da sociedade para a educação, repercutindo no campo educativo parte dos efeitos conquistados pela legitimidade da temática ambiental na sociedade.

Os significados de ambiente, natureza, cultura e educação são mobilizados pelos sujeitos sociais através de relações de poder, que consolidam certas noções e sentidos como os mais pertinentes e legítimos para pautarem as ações no campo ao mesmo tempo em que outras concepções concorrenciais são silenciadas ou excluídas. (ZHOURI, 2007).

Apoiamo-nos na noção de campo como o locus do conflito entre sujeitos sociais que disputam a legitimidade de concepções e ações a partir do domínio de um capital específico e de um conjunto de disposições estruturadas e estruturantes do campo ao que Bourdieu denomina habitus. Dessa forma diz respeito à trajetória de socialização dos sujeitos e ao conjunto de valores, crenças, ética, entre outras, que orientam suas escolhas e ações. Como nos lembra o sociólogo francês, o campo não escapa às imposições do macrocosmo, embora disponha de uma autonomia parcial.

De acordo com a síntese efetuada por Zhouri ao pensar no campo ambiental

Um campo específico guarda relações homólogas com os demais campos, os quais são plasmados ao movimento mais englobante da história. Portanto, não existe um campo isolado, mas campos que apresentam dinâmica própria e que se relacionam com as dinâmicas sociais mais amplas (p. ex. o campo da educação, o campo científico, o campo político, etc) (ZHOURI, 2007, p.2)

Nesse campo que obedece a leis sociais mais ou menos específicas estão inseridos os agentes e as instituições, produzindo, reproduzindo e difundindo arte, literatura e ciência. Conforme defende Bourdieu (2004), os agentes criam o espaço e o espaço só existe pelos agentes e pelas relações objetivas que esses mantêm entre si. O limite de suas ações é determinado pela estrutura de relações objetivas que mantêm e é a posição que eles ocupam nessa estrutura que orientará suas tomadas de posição. Por isso, só compreendemos o que diz ou faz um agente engajado num campo, se estamos em condições de nos referirmos à posição que ele ocupa nesse campo e “de onde ele fala” (BOURDIEU, 2004, p.23)

O que define a estrutura de um campo num dado momento é a distribuição do capital simbólico (científico, cultural) entre os diferentes agentes nele engajados e cada campo possui uma forma específica de capital. Esses agentes sociais estão inseridos na estrutura e em posição que dependem do seu capital e desenvolvem estratégias influenciadas, em grande parte, por essas posições e pelas disposições que carregam. Essas estratégias podem ser orientadas tanto para conservação da estrutura, como para sua transformação (BOURDIEU, 2004, p.26-29)

O capital simbólico de que fala Bourdieu é fundado sobre atos de conhecimento e reconhecimento de uma competência que, para além dos efeitos que ela produz e em parte mediante esses feitos, proporciona autoridade e contribui para definir com o conjunto de agentes do campo, as regras do jogo.

Nessa perspectiva os campos são lugares de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas. Há estruturas objetivas e

lutas em torno dessas estruturas. Como na expressão do nosso autor, os agentes sociais não são partículas passivamente conduzidas pelas forças do campo, eles têm disposições adquiridas, que Bourdieu denomina *habitus*, isto é maneiras de ser permanentes e duráveis adquiridas fora do campo e que podem inclusive levá-los a opor-se às forças do campo, tentar modificar as estruturas em razão de suas disposições, para conformá-las às suas disposições.(BOURDIEU, 2004, p.28-29)

No nosso caso, o campo ambiental surge com a proposta de criação de outra ética para as relações entre a sociedade e natureza distinguindo-se de outros campos sociais com os quais entrará em disputa por legitimidade e influência de seus princípios, que almeja ver como orientadores de novas posturas e condutas sociais. Como bem sintetizado por Carvalho ao analisar as condições da formação do sujeito ecológico

O campo ambiental se constitui necessariamente engajado na disputa pelo poder simbólico de nomear e atribuir sentido ao que seria a conduta humana desejável e um meio ambiente ideal. Em torno desta problemática fundamental, no campo ambiental vão se produzir uma visão de mundo, um circuito de produção de conhecimento, um espaço de comunicação, e uma arena de ação. A invenção do ambiental pelo conjunto de movimentos, associações, corpo de especialistas, publicações, estilos de ação política de seus militantes, vocabulário próprio, formas de pensar etc., é ao mesmo tempo resultado e causa da estruturação do campo que, para se afirmar enquanto um sistema simbólico eficaz e estruturante de sentidos na sociedade, necessita estar estruturado (CARVALHO, 2001,p.37).

No entanto, a invenção dessa área bem como a estrutura que lhe dá suporte não é estática, ao contrário é formada no processo dinâmico e de tensão entre o que está consolidado e a pressão exercida por novas demandas e pela tomada de posição de atores oriundos de outros campos.

5.2 O Contexto de Formação do Campo Ambiental e de EA no Brasil

A educação ambiental é herdeira do ambientalismo, que como movimento histórico derivou dos primeiros movimentos pacifistas e de contracultura da década de 60 (CARVALHO,2001; LOUREIRO, 2003).

O ambientalismo como movimento abarcou uma diversidade de perspectivas que pode ser explicada por sua constituição como movimento de recusa. Rechaçava, segundo Loureiro (2003) tanto a felicidade consumista, o desenvolvimento produtivista e o trabalho alienante quanto a participação política, tudo o que dissesse respeito à autoridade e ao *status quo*. Casos como o dos efeitos do uso de pesticidas e herbicidas nos Estados Unidos, o acidente com mercúrio no Japão e a crise do petróleo inclinaram a crítica ao modelo de produção, embora a ênfase, no período, recaísse sobre a vertente neomalthusiana e sua crítica ao crescimento populacional. Desde os anos setenta a crítica se ampliou no sentido de questionar o vínculo do ser humano com o planeta, a fragilidade do sistema ecológico e os riscos globais com o desequilíbrio ambiental, o que repercutiu em debates sobre as medidas necessárias para controlar o que era entendido como crise ambiental.

Historicamente, o ambientalismo surgiu no momento de fragmentação dos Movimentos Sociais clássicos. Os chamados Novos Movimentos Sociais nos quais o ambientalismo se inclui, surgiram na segunda metade do século XX com o objetivo ou função de ser um complemento aos movimentos clássicos ligados às lutas de classes diretamente vinculadas à contradição capital/trabalho, embora outras vezes sejam vistos como alternativos a tais movimentos e aos partidos políticos de esquerda, pretendendo mesmo substituir as suas lutas. (MONTAÑO, DIRIGUETTO 2010)

O contexto de reorganização do capital, com a difusão social da produção, contribuiu para que novas formas de opressão fossem reveladas, o que somado ao isolamento político do movimento operário, facilitou o surgimento de novos sujeitos sociais e de novas práticas de mobilização social. A luta de expansão do capital teve como resultado a submissão de todos os grupos humanos à lei do valor, não apenas os trabalhadores assalariados, mas os setores informais, os indígenas, pequenos produtores rurais, mulheres, etc. Também novas tecnologias da informática e da comunicação estenderam a base material da reprodução do capital, tornando-o de fato global. O sujeito social se amplificou, e essa reorganização da sociedade capitalista implicou mudanças nos movimentos sociais, mais especialmente a partir dos anos 70. Na luta por reconhecimento de direitos sociais e culturais modernos entraram em campo os Novos Movimentos Sociais(NMS), que para Gohn

[...] ampliou o leque dos sujeitos históricos em luta, pois não se tratava mais das lutas concentradas nos sindicatos ou nos partidos políticos. Houve, portanto uma ampliação e uma pluralização dos grupos organizados, que redundaram na criação de movimentos associações, instituições e ONG's (GOHN, 2005, p.72).

Segundo Montañó (2007), houve mudanças na forma e no conteúdo das lutas sociais, adotando-se uma relação dócil, negociada, não conflitiva com o capital e o Estado, e uma despolitização que levou ao esvaziamento das organizações populares, principalmente quando suas demandas passaram a ser intermediadas pelas Organizações Não Governamentais. Para ele, especialmente a partir dos anos 70, a ONG assumiu o papel de articuladora e captadora de recursos para os movimentos, com o objetivo de melhorar a organização e fortalecê-las. Nos anos noventa, as ONGs passaram a ocupar o lugar dos movimentos sociais, assumindo seu espaço de luta e atraindo maior adesão popular. A lógica gerencial das ONGs as revestia de “maior eficiência” o que levou a uma distinção de “melhor” resultado em relação aos movimentos. A relação das ONGs com o Estado e as empresas mudou de enfrentamento para parceria, visando “resolução de problemas” e “resolução de conflitos”. Com o agenciamento das ONGs, os movimentos sociais deixam de ter relação direta com o Estado contribuindo para seu isolamento político e econômico.

O ambientalismo nascido nesse bojo de lutas por reconhecimento como uma resposta à crise ambiental, trazia, inicialmente, uma visão conservadora da relação homem-natureza e era fortemente influenciado pelas camadas médias da sociedade, que muito se identificavam com o amplo alcance das chamadas lutas em prol da natureza. Isso de certa forma afastou os Movimentos Sociais tradicionais. Como apontam Barbosa e Loureiro (2007), em sua fase fundacional o ambientalismo não conseguiu ganhar a atenção das classes populares por não conseguir inter-relacionar aos seus objetivos, as questões fundamentais dos países periféricos: justiça ambiental e desenvolvimento econômico.

Só mais recentemente associações de classe e demais atores sociais vinculados aos Movimentos Sociais clássicos, devido ao acirramento da questão ambiental e ao agravamento da exploração da força de trabalho, têm se aproximado

do movimento ambientalista, que passa a apresentar tanto demandas por reconhecimento dos limites e espoliação do meio ambiente como da indissolúvel relação sociedade natureza.

De acordo com Loureiro,

Não se trata de defender quem degrada, mas de pensar o processo socioambiental em sua totalidade, evidenciando como a reprodução social na modernidade tardia não oferece outra escolha às populações marginalizadas senão afetando seus ambientes. E é neste ponto que voltam à cena os "inconvenientes" conflitos, desta vez como motivadores de mobilizações sociais, posto que é a partir desta vivência prática das contradições inerentes ao capitalismo que os indivíduos tornam-se conscientes de sua condição de classe, formando movimentos que lutam por justiça e igualdade social (2003,p.50)

A afirmativa deixa ver que não foram os modelos do referendado desenvolvimento sustentável das agências internacionais e de programas de governo que aproximaram os Movimentos Sociais e os grupos mais pobres da sociedade da questão ambiental, mas sim a intensificação da quantidade de ônus a ser paga por eles, e causada pelos resíduos ambientais produzidos pelo modelo de desenvolvimento, pelo acirramento de conflitos ambientais gerados por disputas ao acesso e uso dos recursos naturais, enfim, pela demanda crescente por justiça ambiental. Os Movimentos Sociais se fizeram presentes mais recentemente, em face do aguçamento das contradições do capitalismo em seu processo de mundialização, que pautou-se pela intensificação da exploração da força de trabalho e pela destruição da base natural (LOUREIRO, 2003).

O distanciamento dos movimentos sociais clássicos da questão ambiental ficou evidente no caso brasileiro, uma vez que não só os movimentos sociais populares se rearticularam tardiamente (década de 80), como suas formas de organização se voltaram quase que exclusivamente, durante um bom tempo e não sem motivos, para o fortalecimento da democracia no país, através da luta contra a ditadura, contra os intensos mecanismos de exploração do trabalho, e contra a brutalidade da desigualdade social.

A reestruturação do Estado e da economia do país foi parte da implantação, em âmbito global, do projeto neoliberal, que trouxe profundas

consequências para as sociedades latino-americanas e gerou impactos sobre a cultura política desses países.

Dagnino (2004) se refere à existência de uma “confluência perversa” entre dois processos políticos distintos: por um lado, um processo de alargamento da democracia, que se expressou na criação de espaços públicos e na crescente participação da sociedade civil nos processos de discussão e de tomada de decisão relacionados com as questões e políticas públicas. Seu marco formal foi a Constituição de 88, a “constituição cidadã”, que emergiu da luta de setores da sociedade civil contra o regime militar, com grande participação dos movimentos sociais. O restabelecimento da democracia formal com eleições livres, fruto desse processo, favoreceu o trânsito da sociedade civil para o Estado e, como parte das consequências, o antagonismo que marcou a relação entre o Estado e a sociedade civil nas décadas anteriores cedeu lugar à busca de uma ação conjunta para o aprofundamento democrático. Nesse projeto, a participação da sociedade se tornou central para a criação de espaços públicos, nos quais o poder do Estado podia ser compartilhado com a sociedade, como Conselhos Gestores de Políticas Públicas e Orçamentos Participativos.

O outro processo político teve início com a eleição de Collor de Melo, em 1989, na emergência de um projeto de Estado mínimo, isento, progressivamente, de seu papel de garantidor de direitos, com transferência para a sociedade civil de suas responsabilidades sociais. O projeto inseria-se no processo global de adequação das sociedades ao modelo neoliberal produzido pelo Consenso de Washington. As “recomendações” geradas para esse *consenso* foram apresentadas na reunião entre os organismos de financiamento internacional de *Bretton Woods*⁴⁰ – FMI, BIRD e Manco Mundial- funcionários do governo americano, governos e economistas latino americanos, realizada 1989, com intuito de orientar pelo viés neoliberal os processos que enfrentassem a crise capitalista mundial.

Esse projeto constituiu a estratégia hegemônica de reestruturação geral do capital e sustentava-se sobre três pilares que atuavam articuladamente: a ofensiva contra o trabalho e suas formas de organização e lutas; a reestruturação produtiva e a (contra) reforma do Estado (MONTAÑO, DURIGUETTO, 2010).

⁴⁰ Conferencias realizadas pelos países aliados em 1944 quando definiram-se regras e instituições para as relações comerciais e financeiras para reconstruir o capitalismo no final da segunda guerra mundial e foram criados o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento BIRD/ Banco Mundial BM e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

O primeiro, visando diminuir ou eliminar qualquer resistência ao processo de reformas neoliberais adotava medidas para enfraquecer as organizações sindicais e trabalhistas, desmerecer lutas das organizações dos trabalhadores perante a opinião pública, e acima de tudo objetivava a desregulamentação do mercado de trabalho e a precariedade do emprego.

A segunda base de sustentação do projeto atendia à necessidade de recuperação do lucro, em nível exigido pelo capital para sua acumulação, e à plena dominação dele sobre o trabalho (ANTUNES, 1999). Para tanto precisou de um novo modelo de produção flexível o qual, sinteticamente falando, fundamentava-se em um padrão organizacional e tecnologicamente avançado que reduzia a demanda por trabalhadores, e investia em produção variada e heterogênea para atender exigências mais individualizadas do mercado; possibilitava a desterritorialização da produção, com unidades produtivas deslocadas para outros territórios onde os custos da produção fossem mais baixos e a exploração da força de trabalho mais intensa. Previa a terceirização de pequenas empresas, e envolvia o trabalhador na gestão da empresa apelando pela sua participação e colaboração.

Quanto à chamada “reforma do Estado”⁴¹ fundou-se no projeto de liberar, e desregulamentar o mercado para a acumulação do capital, sendo necessário o desmonte das bases de regulação das relações sociais, políticas e econômicas, realizado através de “ajustes estruturais” no Estado através de medidas como privatização de empresas públicas, redução dos custos de produção e do custo da força de trabalho, redução do funcionalismo público e gastos estatais com força de trabalho, e diminuição do gasto social do Estado ao escassear políticas e serviços sociais, ao mesmo tempo em que ações de fomento eram operadas pelo Estado no sentido de privatizar serviços sociais e parcerias, seja contratando organizações filantrópicas e ONGs seja mobilizando solidariedade individual e voluntária (MONTAÑO 2007, MONTAÑO, DURIGUETTO, 2010)

Em 1993, esse programa de reformas foi atualizado em outra reunião, também em Washington, e com especialistas, entre os quais Bresser Pereira, Ministro da Reforma do Estado do governo Fernando Henrique Cardoso, para discutir circunstâncias e regras de ação favoráveis ao programa de estabilização e

⁴¹ Montañó (2007) trata como (contra) reforma por se tratar de um processo de esvaziamento de diversas conquistas sociais, trabalhistas, políticas e econômicas obtidas ao longo do século XX, principalmente desde a constituição de 1988.

às reformas econômicas. Esse encontro gerou um plano único de ajustamento das economias periféricas com vistas à estabilização macroeconômica, às reformas estruturais e à retomada do crescimento econômico, que foi chancelado pelo FMI e BIRD (FIORI, 1995).

Somou-se à essa segunda geração de reformas dos anos 90, advindas do *Consenso*, e que deram continuidade no Brasil às medidas estruturais, o desenvolvimento de novas áreas como a da reforma administrativa e da previdência que embora inseridas na política econômica, eram tratadas dentro de uma lógica de “reforma gerencial” que identificava os principais problemas do Estado à falta de governança e à “burocratização” derivada da Constituição de 88. Tratava-se, de acordo com Montaño (2007) de readequar a Constituição brasileira às necessidades do grande capital, subordinando os princípios da constituição de 88 às orientações do FMI, BM, OCM e aos postulados do Consenso de Washington. Para dotar o aparelho estatal de “maior eficiência e governança” o governo FHC seguiu o caminho da publicização, que de acordo com o então ministro Bresser Pereira seria “a transformação dos serviços não exclusivos do Estado em propriedade pública não-estatal e sua declaração como organização social”, com a privatização das áreas da ação social através da transferência da responsabilidade do Estado para o mercado ou o chamado terceiro setor⁴².

Esse processo de publicização de serviços sociais numa perspectiva desuniversalizante e não constitutiva de direitos significou a transferência de questões públicas da responsabilidade estatal para o terceiro setor com repasse de recursos públicos para o âmbito privado, e camuflava-se sob o apelo, tão caro ao movimento progressista, de levar a sociedade à participação em torno do controle social e da promoção de democracia e cidadania.

Como afirma Acselrad (2006) a agenda pública é objeto de disputa, e a situação dessa disputa pode ser avaliada a partir da agenda proposta por organismos como o Banco Mundial e o FMI que cada vez mais dão evidências de incorporar questões levantadas pelos próprios movimentos sociais, como fez no caso da temática ambiental e nas relativas à participação. Assim conceitos- chave transitam de um endereço a outro, perdendo o sentido e a força: “absorvidas pelas

⁴² Reconhecemos as discussões cabíveis ao recorte do social em esferas que identifica sociedade civil com terceiro setor e que acentua a confusão entre o que seja público e privado. Usamos aqui como “conjunto de entidades públicas não estatais, mas regido pelo direito civil privado” como classificado por Bresser Pereira e Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE).

forças dominantes, tais questões puderam ser reelaboradas, ressignificadas e, via de regra, esvaziadas de seu conteúdo transformador, diluídas que foram na pauta hegemônica” (p.26)

Nesse contexto, uma nova ortodoxia do desenvolvimento incorporou um conjunto de inovações discursivas que procuraram redistribuir legitimidade e poder. A própria noção de **governança** nasce da solução discursiva encontrada pelo Banco Mundial para legitimar a ação de agências multilaterais em países onde os Estados nacionais apresentavam “baixos índices de governabilidade”, sem ferir a soberania nacional. As funções propriamente políticas, a cargo dos governos nacionais, foram separadas, discursivamente falando, das funções de governança referentes à boa gestão dos recursos de um país e entendidas numa perspectiva meramente gerencial, passíveis de serem assumidas por aquelas agências. Dito de outra forma a gestão é retirada da órbita da política, cabendo a governança à sociedade civil. Essa estratégia, no entanto, longe de ser uma resposta técnica aos problemas colocados para o desenvolvimento, visam escapar dos limites colocados pelo Estado e é parte integrante das políticas que fazem emergir uma nova ordem mundial. (ACSELRD, 2006)

A “boa governança” tal como entendida pelos sucessivos governos que, no Brasil recente, aplicaram o receituário liberal, abdicando de sua responsabilidade para com as políticas sociais, com a educação e o meio ambiente, é aquela correspondente que instituiu a figura do “bom pobre” – invisível e que assume a si próprio e aos seus sem nada pedir à coletividade – que subordinou a saúde da população à saúde dos bancos e a sustentabilidade do meio ambiente à sustentabilidade dos fluxos financeiros especulativos (p.21)

Como conclui Dagnino (2004), ao tratar da confluência de interesses distintos do projeto de democratização nacional e do projeto neoliberal,

A perversidade estaria colocada, desde logo, no fato de que apontando para direções opostas e até antagônicas, *ambos os projetos requerem uma sociedade civil ativa e propositiva*. Essa identidade de propósitos, no que toca à participação da sociedade civil, é evidentemente aparente. Mas essa aparência é sólida e cuidadosamente construída através da utilização de referências comuns, que tornam seu deciframento uma tarefa difícil, especialmente para os atores da sociedade civil envolvidos, a cuja participação se apela tão veementemente e em termos tão familiares e sedutores.

A disputa política entre projetos políticos distintos assume então o caráter de uma disputa de significados para referências aparentemente comuns: participação, sociedade civil, cidadania, democracia. Nessa disputa, onde

os deslizamentos semânticos, os deslocamentos de sentido, são as armas principais, o terreno da prática política se constitui num terreno minado, onde qualquer passo em falso nos leva ao campo adversário. Aí a perversidade e o dilema que ela coloca, instaurando uma tensão que atravessa hoje a dinâmica do avanço democrático no Brasil DAGNINO, 2004. p. 96-97)

Assim, a constituição dos espaços públicos representou sem sombra de dúvidas um saldo positivo das lutas pela democratização, mas também mantém relação com o encolhimento do Estado e a progressiva transferência de suas responsabilidades sociais para a sociedade civil.

No Brasil, segundo a autora, o projeto neoliberal encontrou certa resistência, capaz de constituir um campo de disputa, o que determinou, em parte, direções específicas às estratégias das forças vinculadas ao projeto neoliberal que assumiram especificidade na medida em que foram forçadas a estabelecer relações de sentido e um espaço de interlocução com o campo adversário. A necessidade dessa interlocução se aguçou no interior dos espaços públicos de participação do Estado e da sociedade civil, quando se confrontaram os dois projetos, a necessidade de interlocução se tornou mais visível. A inserção institucional dos movimentos sociais fazia parte da interlocução entre o projeto neoliberal, presente no aparato do Estado, com o projeto participativo e se dava justamente através daqueles setores da sociedade civil que se engajavam nessa aposta e passavam a atuar nas novas instâncias de participação junto ao Estado.

Essa “confluência perversa” deixa ocultas distinções e divergências por meio de um vocabulário comum, e de mecanismos institucionais que guardam uma similaridade significativa. As noções de sociedade civil, de participação, e de cidadania mantêm entre si estreita relação, e são elementos centrais desse deslocamento de sentidos que constitui o mecanismo privilegiado na disputa política travada em torno de um modelo de sociedade. A adoção do modelo neoliberal obedece mais que a incorporação de interesses externos, ela corresponde e expressa uma enorme fatia dos interesses, crenças e aspirações presentes em segmentos das sociedades civis dos Estados latino-americanos, na qual os atores locais passam a utilizar mecanismos de internalização para viabilizar projetos políticos próprios (DAGNINO, 2004).

A redefinição da concepção de sociedade civil tem o seu deslocamento mais visível produzido no âmbito da hegemonia do projeto neoliberal. Identificada

como oposta ao segmento militar no período da ditadura, sociedade civil passou a designar tudo o que está fora do Estado e a ser concebida como o local do “bem” e da solidariedade. O crescimento e o papel desempenhado pelas Organizações Não-Governamentais, a emergência do chamado Terceiro Setor e a “criminalização” dos movimentos sociais, evidenciam esse movimento de redefinição. O resultado tem sido uma crescente identificação entre “sociedade civil” e ONG. As agências internacionais e os governos locais operam esses deslocamentos ao buscar nessas organizações parceiros confiáveis, afastando o temor de uma politização da interlocução com os movimentos sociais e com as organizações de trabalhadores. Segundo Dagnino(2004), tal fato mantém estreitos vínculos com o modelo neoliberal, na medida em que responde às exigências dos ajustes estruturais por ele determinados.

Por outro lado, com o crescente abandono de vínculos orgânicos com os movimentos sociais que as caracterizava em períodos anteriores, a autonomização política das ONG cria uma situação peculiar onde essas organizações são responsáveis perante as agências internacionais que as financiam e o Estado que as contrata como prestadoras de serviços, mas não perante a sociedade civil, da qual se intitulam representantes, nem tampouco perante os setores sociais de cujos interesses são portadoras, ou perante qualquer outra instância de caráter propriamente público. Por mais bem-intencionadas que sejam, sua atuação traduz fundamentalmente os desejos de suas equipes diretivas (2004, p.101)

Esse vínculo incidirá sobre o significado de participação, que será reconfigurado na mesma direção que foi a sociedade civil. A ideia de fundo assume uma perspectiva privatista e individualista, capaz de redefinir o significado coletivo da participação social. A ênfase é posta no sentido da solidariedade, no trabalho voluntário e na “responsabilidade social” esvaziando o sentido político da ação, e apoiando-se no terreno privado da moral de uma solidariedade pautada em boas intenções. Com o esvaziamento do debate, o próprio significado político e potencial democratizante da participação são substituídos por formas estritamente individualizadas de tratar questões como a desigualdade social e a pobreza.

Por outro lado, em grande parte dos espaços abertos à participação de setores da sociedade civil na formulação das políticas públicas, estes se defrontam com situações nas quais, o que se espera deles é muito mais assumir funções e responsabilidades restritas à implementação e execução de políticas públicas,

provendo serviços antes considerados como deveres do Estado, do que compartilhar o poder de decisão quanto à formulação dessas políticas. O significado de participação, assim, muitas vezes é reduzido à noção de gestão, se contrapondo ao conteúdo propriamente político da participação tal como concebida pelo projeto participativo, marcada pelo objetivo da “partilha efetiva do poder” entre Estado e sociedade civil por meio do exercício da deliberação no interior dos novos espaços públicos (DAGNINO, 2004, p.103).

Ainda de acordo com a autora, a noção de cidadania oferece o caso mais emblemático desse processo de deslocamento de significado, por garantir os maiores ganhos culturais e políticos ao projeto participativo, na medida em que funda uma redefinição inovadora dos seus conteúdos no cenário político e cultural da sociedade brasileira.

As redefinições neoliberais do conceito de cidadania, mais uma vez, reduziram o sentido de coletividade anteriormente assimilado pelos movimentos sociais. A noção adquiriu entendimento estritamente individualista, que estabeleceu uma sedutora conexão entre cidadania e mercado. Cidadão passou a ser aquele que se inseria no mercado, seja como consumidor ou como produtor. O mercado se transformou em instância promotora de cidadania, enquanto o Estado se isentou progressivamente de seu papel de garantidor de direitos.

Com o avanço do modelo neoliberal e a redução do papel do Estado, as políticas sociais são cada vez mais políticas emergenciais e menos distributivas. Visam atenuar as carências de uma parte, cada vez mais reduzida, da população através da caridade pública ou privada. É por essa via, justificada pelo discurso de uma escassez de recursos públicos, que setores da sociedade civil, pela gravidade e urgência da situação a ser enfrentada, são chamados a participar, e subordinam uma visão universalista de direitos a ações fragmentadas de solidariedade.

A dimensão política contida nos conceitos de cidadania, solidariedade e participação fica obscurecida nesse deslocamento, desfocando os sentidos de interesse público e responsabilidade pública, presentes desde a luta pelo processo de redemocratização no país. (DAGNINO, 2004)

Percebe-se, assim, que a ideia de transformação da sociedade é reorientada tanto no cenário de lutas e como no glossário dos atores sociais. No campo do ambientalismo consagra-se a imagem do especialista técnico e das soluções técnicas advindas do conhecimento racional dos problemas ambientais, ao

que Zhouri (2005) designa *paradigma da adequação ambiental*. Essa é a abordagem responsável por orientar as ações dos ambientalistas, dos empresários e também das políticas públicas. Em substituição ao movimento da ecologia política, ganha espaço a visão tecnicista de ambiente como realidade objetiva, o que configura o deslocamento do debate da esfera da política para as esferas da economia e da técnica, nas quais os conflitos gerados pelo acesso aos recursos naturais e ao território são tratados como divergências entre interesses distintos, porém passíveis de *negociação*. Acredita-se, segundo Acsehrad (2004), que através de medidas técnicas e gerenciais seja possível a resolução dos problemas ambientais e sociais, sem a necessidade de reavaliação das instituições da sociedade vigente. É quando se consagra uma concepção de desenvolvimento sustentável, na qual de acordo com Zhouri (2007),

[...] a ideia de *consenso* ganha proeminência sobre a realidade conflituosa das relações sociais. [...] Alguns termos se consolidam neste campo: parceria, participação, negociação, comunidade e a própria noção de sociedade civil. Termos que antes faziam parte do léxico exclusivo das lutas pela democratização, mas que são assimilados pelo projeto neoliberal que transfere para a sociedade as responsabilidades do Estado. Direitos são tratados em termos mercadológicos. Os sujeitos sociais chamados à participação são aqueles que têm uma qualificação legitimada pelo campo: conhecimento técnico e capacidade organizativa e de ação. São excluídos da participação todos aqueles que não são “organizados” nos termos legitimados, e que não podem disputar o mercado de projetos com ONGs e fundações altamente equipadas e institucionalizadas. Por essa via, fica estabelecido um novo tipo de exclusão política e social. (2007, p. 3-4)

O meio ambiente é tratado objetivamente por essa concepção, como algo externo às relações sociais, passível de trato técnico e universal, excluindo a dimensão social dos conflitos ambientais resultantes do desigual acesso aos recursos naturais e da segregação socioespacial. É, no sentido contrário a esse esvaziamento, que autores como Martinez-Alier, (2003) e Acsehrad (2004, 2005) entre outros, trouxeram para essa discussão o conflito ambiental na sua equivalência às condições desproporcionais de exposição aos danos e riscos causados pelo desenvolvimento, que atingem principalmente as camadas mais pobres e vulneráveis da sociedade, ao mesmo tempo em que é vetado, cada vez mais, o acesso aos recursos, bens e serviços ambientais e urbanos a esses mesmos segmentos sociais.

Concordamos com Zhouiri (2007) ao afirmar que a abordagem dos conflitos qualifica a arena de disputa do campo ambiental, opondo-se à ideia generalizada, e consagrada, de uma consciência ambiental universal. Nessa perspectiva, ampliam-se as reflexões sobre a priorização dos problemas a serem enfrentados, levando-se em conta as condições reais do país; permite que se questione quem define, e como são definidas as pautas relativas às políticas ambientais, além de denunciar o caráter dos processos sociais que atribuem aos mais pobres a degradação ambiental. Por esse motivo, são eles indicados como atores privilegiados de uma educação ambiental capaz de solucionar os problemas do meio ambiente, ao fazer uso de uma pedagogia “iluminada, neutra e imparcial, enfim, científica”.

Ao propor uma análise dos significados que migraram dos ditames dos organismos internacionais para o campo ambiental, Mello (2006) organizou um glossário com os termos presentes na Agenda 21⁴³, e que desde sua elaboração são utilizados por especialistas em meio ambiente, ONGs, movimentos sociais e atores políticos, contribuindo para a formação de um senso comum espontâneo ou normativo em torno das temáticas socioambientais.

A fim de desnaturalizar algumas dessas noções, a autora realizou uma análise considerando a lógica com que foram construídas e os efeitos de poder que as trazem. Na sua percepção os textos dirigidos a instrumentalizar uma determinada forma de desenvolvimento sustentável são estratégicos, pois ao mesmo tempo em que promovem e justificam certas práticas, desautorizam e excluem outras. Ela considera os textos como práticas discursivas que produzem sentidos e princípios classificatórios, e são acionados por diferentes sujeitos para a significação do mundo social. Bourdieu, por exemplo, parte da perspectiva que esses sujeitos, seus grupos e segmentos, ocupam posições desiguais no espaço da distribuição dos recursos sociais e das classificações, e estão desigualmente armados na disputa para impor uma visão de mundo e produzir outros sentidos. Mello concluiu que os termos por ela analisados representavam os sentidos hegemônicos construídos no campo de disputas estabelecido em torno das taxionomias legítimas, e visavam – constituindo

⁴³ Documento assinado por 170 países na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, no Rio de Janeiro em 1992, que apresentou entre as suas diretrizes a elaboração de Agendas 21 pelos governos locais, em consonância com aquela. A partir dessas diretrizes Instituições públicas, Organizações Não governamentais, municípios e escolas, por exemplo, passaram a elaborar suas próprias agendas.

o dado pela enunciação – direcionar a visão de mundo, e assim a ação sobre o mundo. Por isso a pertinência em problematizá-los. Com esse propósito seguiremos sua análise sobre alguns termos que no nosso entender aparecem mais recorrentemente em documentos que regem a Educação Ambiental e o discurso dos educadores ambientais no Brasil.

Vale lembrar ainda que a Agenda 21 foi referendada pelo Decreto nº 4281/2002 que regulamentou a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), quando no Art.6º relacionou o cumprimento do estabelecido para a Política com os programas e ações da Agenda a serem cumpridos. Também constituiu um dos objetivos do Programa Nacional de Educação Ambiental: “Estimular e apoiar as instituições governamentais e não governamentais a pautarem suas ações com base na Agenda 21” (ProNEA, 2005,p.40), e é assumida como um dos documentos de referência da Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental (ENCEA).

Os programas e projetos de Educação Ambiental têm a **Capacitação** como uma categoria central. Embora em grande parte das ações se possa compreender que não se trata de dar capacidade a quem não a tem, mas de potencializar a reflexão e o uso de instrumentos para participar com mais recursos no cenário social. De acordo com as análises de Mello (2006), nos documentos das agências multilaterais, a capacitação é o meio para inserção das comunidades no mercado global, portanto, ligação do local com o global. A Agenda 21 aparece como um instrumento para propiciar mudanças na mentalidade e no comportamento dos diversos setores da sociedade, para viabilizar a sustentabilidade. Segundo Crespo (1997, p.68), ela se ancora em dois processos complementares: a conscientização, que visa a “compreensão das relações entre sociedade e natureza, local e global, meio ambiente e desenvolvimento” e o comportamento, ao desenvolver “atitudes menos predatórias e habilidades técnicas e científicas para a sustentabilidade.” Portanto, modificações no plano da sensibilidade e da cultura.

Ao acompanhar a avaliação efetuada por esta autora, a capacitação seria uma resposta ao despreparo dos atores locais para agirem frente às novas demandas, conscientizando-os dos problemas comuns a toda humanidade e motivando ao engajamento em ações comunitárias. Propõe, ainda, agregar valor ao

capital humano e social que reconhece existir nas comunidades, em consonância com a lógica do Banco Mundial, que segundo relatório da Agenda brasileira, “concluiu que 64% do desenvolvimento real podem ser atribuídos à articulação entre capital humano e social”.

A capacitação é centrada no indivíduo, e como um substituto da ideia de educação sugere capacitar os indivíduos para as novas demandas do mercado: “pressupõe que o destino dos recursos escassos será definido em razão da qualificação da mão de obra no país a receber os investimentos” (CRESPO, 1997, p.53). Por outro lado, a capacitação é dirigida a atores estratégicos⁴⁴ da sociedade civil e a governos comprometidos com a Agenda 21, a partir da qual espera-se sejam capacitados os promotores da gestão com a tecnologia de formação do consenso.

Trata-se de uma forma de disciplinamento dos discursos e práticas do “terceiro setor” no que diz respeito ao uso de um novo léxico cujo conteúdo predefinido induz a práticas previsíveis e anticonflitivas em busca de uma ampla legitimação social (op.cit.p.54)

A pedagogia do consenso proposta na Agenda 21 se estrutura na “visão de futuro” comum, dessa forma romântica e despolitizada. Primeiro por pressupor que os diferentes grupos sociais compartilham a mesma visão de mundo, valores e projetos com a intenção de salvar o planeta e a humanidade, e o segundo por criar um projeto político comum capaz de disciplinar conflitos, apresentados como negativos.

A capacitação para mobilização e o empoderamento, na versão final do documento da ENCEA, é tratada como um desafio a ser superado, devendo:

Estimular processos formativos voltados à mobilização e ao empoderamento de atores sociais que atuam no âmbito do SNUC para intervenção crítica e transformadora na realidade, para o enfrentamento dos desafios socioambientais e participação qualificada nas tomadas de decisão (ENCEA, 2010, p.6)

O **enfoque sistêmico** consiste na forma de abordar questões que deveriam ser solucionadas como um sistema, cujos desequilíbrios teriam causas e

⁴⁴ São assim denominados pela Agenda 21 atores sociais ou instituições que representem um aporte de capital financeiro, político, legal ou humano para o grupo de parceiros.

efeitos identificáveis. Transpõe para o social um arranjo conceitual baseado em princípios biológicos que não são adaptáveis sem problemas, como é o caso da ideia de equilíbrio e de interação. Segundo Mello (2006, p. 67), de acordo com a análise da Agenda 21, para que esse enfoque se sustente, as soluções deveriam passar oficialmente pelo poder público, instância que propiciaria uma articulação “sistêmica” das questões, tanto na definição quanto na implementação das políticas públicas. Este enfoque restringe-se a uma análise de sentido horizontal e interno das diferentes escalas políticas, não permitindo abordar devidamente suas inter-relações.

Julguei pertinente colocar o posicionamento do ProNEA sobre o tema:

A educação ambiental deve se pautar por uma abordagem sistêmica, capaz de integrar os múltiplos aspectos da problemática ambiental contemporânea. Essa abordagem deve reconhecer o conjunto das inter-relações e as múltiplas determinações dinâmicas entre os âmbitos naturais, culturais, históricos, sociais, econômicos e políticos. Mais até que uma abordagem sistêmica, a educação ambiental exige a perspectiva da complexidade, que implica em que no mundo interagem diferentes níveis da realidade (objetiva, física, abstrata, cultural, afetiva...) e se constroem diferentes olhares decorrentes das diferentes culturas e trajetórias individuais e coletivas (ProNEA, 2005, p.34)

O **Consenso** é uma condição básica, um pressuposto para o desenvolvimento das ações previstas pela Agenda 21. Deve ser obtido antes mesmo da definição das estratégias e do plano de ação. Como afirma Mello (2006, p.60,61), a ideia de um consenso prévio se baseia na crença de que haja respostas objetivas para questões sobre o modelo de sociedade que se deseja para o país. Ignora que o uso dos recursos necessários à reprodução social é sujeito a conflitos entre diferentes sentidos, projetos, e fins, o que faz com que a questão ambiental seja intrinsecamente conflituosa. Portanto, as respostas, necessariamente, vão variar de acordo com o grupo social, e com a diversidade de visões de mundo.

A ideia de consenso exibida na Agenda 21, mesmo quando não nega que haja uma diversidade de interesses entre os diferentes atores sociais, acredita que esses interesses são conciliáveis entre si, considerando os conflitos parte de uma situação anômica que deve ser corrigida através de capacitação e de parcerias para formação de consenso. Entende-se que o consenso pode ser atingido através

do diálogo entre os diferentes segmentos, desde que sejam capazes de dominar a linguagem e de argumentar publicamente em defesa de seus interesses. O diálogo torna-se, assim, fundamento, ao invés de ser proposto para explicitação de conflitos, aparece como forma inovadora, pacífica e “civilizada” de promover qualidade de vida e reduzir a “exclusão” social.

A formulação do consenso tem como um de seus principais defensores o filósofo alemão Habermas, criador da teoria do agir comunicativo. Ele estabelece uma distinção entre o trabalho, esfera da necessidade e da razão instrumental (espaço do sistema) e a interação, esfera da liberdade e do agir comunicativo (espaço do mundo da vida). Para esse filósofo, é na esfera do agir comunicativo que se estrutura o sistema social humano, onde acontece a vida concreta, a integração que possibilita a prática do trabalho social. Essa distinção desloca o trabalho de seu lugar predominante e dá à linguagem a centralidade da vida social.

Habermas pretende com essa elaboração resgatar no agir comunicativo a liberdade antes prometida pelo trabalho, por entender que este foi colonizado pelo mercado. A centralidade da linguagem permitiu que esta fosse entendida como possibilitadora de uma ética unificadora e democrática, o que ocasionou a construção de consensos pelo diálogo entre desiguais. A teoria da ação comunicativa Habermasiana, enfatiza o papel da linguagem como meio de produção de formas interativas com entendimentos e fins definidos, a partir das limitações estruturais da linguagem estabelecida pelos sujeitos. A reconquista de uma ação emancipatória depende, em última análise, de ações estratégicas de desmonte das estruturas de dominação que permeiam situações dialógicas, e da formação de interlocutores/cidadãos com competência linguística, cognitiva e interativa na busca de verdades não reprimidas (HABERMAS, 1989, APUD LOUREIRO, 2003).

Habermas acredita que o melhor argumento constrói o consenso válido para todos. Tal argumento é gerado por meio de confrontação e discussão pública e pressupõe o entendimento a partir de princípios de tolerância e respeito. Esse consenso necessita de “instituições racionais, de regras e formas de comunicação, que não sobrecarreguem moralmente os cidadãos, e sim, elevem em pequenas doses a virtude de se orientar pelo bem comum.” (HABERMAS, 1993, p.94)

Os atuais movimentos sociais e espaços coletivos têm, para esse autor, a função de construir novos espaços de diálogo. “Nesse sentido o principal papel desempenhado por esses movimentos deixa de ser trabalhar o problema da distribuição da riqueza e passa a ser a democracia, a cidadania, a qualidade de vida.” (LOUREIRO 2003, p.56). O consenso pensado por Habermas é a possibilidade de desenvolver saberes, racionalmente aceitos, que atendam a diversidade das culturas existentes, de acordo com o pensamento mais tarde desenvolvido por Souza Santos (2006). Ambos os autores são constantemente referendados em algumas tendências da Educação Ambiental no Brasil.

A constância com que o **Conflito** aparece nos documentos e políticas ambientais se dá não só pela intensificação dos conflitos ambientais no país, mas pela expressão hegemônica que alcançou uma ideia de consenso, que como nova manifestação mundial de substituição dos princípios coercitivos das relações sociais, parece ter se tornado a ordem para a garantia dos direitos democráticos na esteira da lógica neoliberal, que despolitiza discursos e práticas.

Acsehrad (2004) ao tratar do caráter indissociável formado pelo par sociedade e meio ambiente, lembra-nos que a tentativa de colocar “a natureza fora do conflito social” gerou tecnologias de resolução de conflitos ambientais. Estas possuem modelos de análises que pressupõem que os conflitos se originam da “falta de instituições”, e que a harmonia passa pela despolitização dos conflitos através da “negociação direta”, capaz de prover consenso. Tais tecnologias de consenso passam a configurar-se como forças hegemônicas da agenda pública.

Trata-se de psicologizar o dissenso, prevenindo conflitos e tecnificando seu tratamento através de regras e manuais destinados a transformar os pontos quentes em comunidades de aprendizado. (ACSELRAD, 2004, p.10)

O lado mais cruel de tal lógica é que os conflitos não resolvidos passam a indicar carência de capacitação para o consenso, na perspectiva bem atual da culpabilização do indivíduo, escamoteando diferenças reais entre atores e projetos. Loureiro (2006) ao abordar o consenso como possibilidade política, refere-se a conflito social como

“Condição inerente à cultura, à possibilidade humana de interpretar o mundo e criar posicionamento distinto, e às exigências materiais de cada sujeito, formando necessidades diferenciadas. As nossas relações no ambiente são permeadas por valores morais, modos de produção e uso do patrimônio natural, gerando projetos distintos, que podem implicar objetivos, ideais e buscas pelo que se julga melhor por caminhos opostos e diferenciados que, numa mesma base territorial, podem ser incompatíveis, caracterizando o conflito. A sociedade é por definição, contraditória e conflituosa na história, o que não significa que sejamos incapazes de consolidar o diálogo, o acordo para a resolução do problema, o consenso em torno de questões postas, a convivência respeitosa e culturalmente diversa - pelo contrário, visto que fazer isso é fazer política, realizar a racionalidade emancipatória [...] Contudo o que distingue essa compreensão da que dilui o social no natural ou predetermina relações perfeitas na natureza, é que consensos e cooperação se dão na ação transformadora das relações opressivas e dominadoras da sociedade, constituindo-se no processo, não sendo compreendidas como valores absolutos e atemporais (LOUREIRO, 2006, p.151).

Como já visto, na Agenda 21, a resolução de conflitos é o primeiro passo para sua implantação. O conflito é tratado como ausência de diálogo e factível de ser resolvido pelo livre debate e acordos. Dessa forma só são vistos positivamente quando superados ou solucionados pela obtenção do consenso, que se dá quando os diferentes grupos retiram suas reivindicações até chegarem a uma base comum pactuável. Uma das estratégias para dirimir os conflitos seria a governabilidade, mecanismo de regulação da sociedade que, como visto anteriormente, envolve a noção de segurança. Esta “define limites” e neutraliza as tendências de ruptura do tecido social. Nas bases de discussão da Agenda 21 Brasileira, a governabilidade é justificada por não ser apenas ação de governo, é “moldura de regras, instituições e práticas estabelecidas que define limites e proporciona incentivos para o comportamento de indivíduos, organizações e empresas”. E adverte: “Sem governabilidade forte, o perigo de conflitos globais será uma realidade no século XXI”

Na perspectiva do Banco Mundial (World Bank, 2004), **Empoderamento**, ou melhor, *Empowerment* é “a expansão de vantagens e capacidades (ou habilidades) de pessoas pobres para participar, negociar com, influenciar, controlar e sustentar incontáveis instituições que afetam suas vidas”. De acordo com Montaño (2010) seria o processo que sem combater nem alterar o poder – econômico, político e cultural – concentrado nas classes hegemônicas, poderia ampliar o das massas empobrecidas. Este enfoque pretende que os pobres construam seu próprio capital social em projetos compartilhados, em espaços locais

disponíveis e dentro da estrutura de poder. Trata-se de uma tentativa, de acordo com as palavras de Petras e Veltmeyer (2005,p.18), de “empoderar os pobres sem desempoderar os ricos.” Pelas análises de Mello (2006), na Agenda 21 a noção originou-se do mesmo fundamento de consenso e parceria: para a efetivação do diálogo entre os diferentes há necessidade de diminuir a desigualdade dos mais “vulneráveis ou em desvantagens”. Essas diferenças são anuladas ou minimizadas junto ao grupo de parceiros, onde ocorre uma espécie de “reconhecimento social” ou empoderamento. Os espaços de formulação da Agenda permitiriam assim uma “transferência de poder” para os grupos “marginalizados”. Então, o sujeito do empoderamento atribui mais poder ao objeto do empoderamento, ou seja, uma definição de papéis feita à priori, o mesmo acontecendo com a possibilidade e a capacidade de transformação política. Com este enfoque, a disputa não é visualizada, pois parte-se do princípio de que todos são parceiros, havendo, simplesmente, um tipo de transferência em que ninguém perde, mas todos ganham. A “contribuição” ao debate desses grupos a serem empoderados, se daria pela “experiência de vida, valores e conhecimento tradicional”. “Seu aporte seria propriamente cultural”. (op.cit. p.66).

Bauman (2003) nos recorda que **Comunidade** é uma palavra que guarda sensações. Ela evoca sentidos de pertencimento, e lugar onde podemos contar com o acolhimento de “outros”, mais próximos e relativamente iguais a nós. Tornou-se, por isso, muito funcional na substituição da ideia de uma sociedade “compensadora e protetora”, que ruíu junto à noção de Estado provedor de bem-estar social, e garantidor de direitos. Os indivíduos instados a buscar sobrevivência e proteção por livre iniciativa encontrariam na comunidade o abraço compensatório.

O termo comunidade é utilizado na Agenda 21, com um sentido explicitamente “performático” (MELLO, 2006). Não se trata de um núcleo de pertencimento originário que existe em si mesmo: produz-se ou cria-se uma comunidade, ou seja, uma sociedade na qual se constroem vínculos sociais e identidades, mas que, via de regra, se quer sem classes. Em espaços como os dos fóruns locais da Agenda 21, as ações que visam o desenvolvimento sustentável da comunidade funcionariam como uma espécie de terapêutica social do tecido comunitário, devolvendo a cada excluído uma identidade e uma responsabilidade que potencializa toda comunidade. Porém, como observa a autora, a evidência que

a comunidade é “produzida”, não existindo à priori, é o fato assinalado por gestores da Agenda 21 (e de instancias semelhantes) quando se referem à dificuldade de mobilizar a “comunidade” a se organizar coletivamente, e de definir um planejamento comunitário em torno de ações locais. Por isso, a estratégia primeira nesses documentos se dirige à mobilização dos atores locais para criação de vínculos de solidariedade social e criação de um espírito comunitário. (op.cit.,p. 56)

Chama-se **ação local** aquela que é constituída pela iniciativa autônoma da sociedade civil, quando uma parceria pode ser desejada, mas a ausência do Estado não é impeditiva para sua realização. Configura-se como um plano imediato, para “resolver”, “prever” ou “aliviar” carências sociais básicas. Visa suprir, com a agilidade e a dinâmica pressupostas à sociedade civil, a “incapacidade” e burocracia do Estado, ao aguçar o espírito de solidariedade e esvaziar as reflexões fundadas nas causas estruturais dos problemas e carências a serem enfrentados, introduzindo o sentido de “urgência”.

A ação cidadã representa a entrada da sociedade civil em áreas outrora do Estado e das quais está ausente em função do modelo de reestruturação produtiva que prevê grandes cortes nos gastos públicos, desresponsabilização do Estado e atribuição da regulação econômica ao mercado livre [...] prevê que atores não-estatais atuem sobre os efeitos desse modelo de reestruturação. Nesse sentido as ações cidadãs excluem, de certo modo, uma reflexão sobre as suas causas ou a elaboração de políticas de médio e longo prazo para a mudança de padrão excludente do modelo hegemônico que sob esta ótica é naturalizado (MELLO, 2006, p.47)

A **mobilização social** é a condição prévia para que diferentes grupos sejam ouvidos e participem da Agenda 21. Esses atores precisam estar mobilizados para a ação, mas é necessário identificar essa mobilização com “atos de razão” com “objetivos comuns e bem definidos”, para que não seja confundida com manifestações públicas de contestação e reivindicação, uma vez que se dirige a alcançar resultados “decididos e desejados por todos”. Assim, só são racionais as mobilizações que envolvam consenso entre os grupos, e essa mobilização deve desenvolver-se no cotidiano desses grupos para manter o envolvimento social.

Essa pedagogia do consenso serve portanto para o apaziguamento dos movimentos contestatórios e para a desqualificação dos movimentos políticos que fazem o uso de formas de mobilização social como “passeatas

e concentrações”, identificando-os como práticas irracionais sem propósitos ou objetivos bem determinados (MELLO,2006,p.73)

A articulação e mobilização social estão previstas no ProNEA como uma estratégia para a gestão e planejamento da EA no país, e são consideradas como instrumentos de educação ambiental pelos quais deve-se, entre outros, incentivar o recrutamento de recursos humanos mediante trabalho voluntário, aproveitando o potencial solidário da sociedade e reduzindo o custo de implementação das ações do Programa (ProNEA, 2005, p.44).

Para dar um sentido de horizontalidade às relações entre grupos sociais com poderes desiguais e interesses muitas vezes distintos, desenvolve-se uma **Parceria**. Os grupos parceiros são formados por órgãos públicos das três instâncias, empresas, ONGs, sindicatos, universidades, associações, entidades filantrópicas, etc, e objetivam o planejamento e a condução da Agenda 21, “legitimando e difundindo a Agenda e negociando consensos”. O intento é colocar todos os grupos envolvidos, lado a lado, na construção de um objetivo dito “comum”. Documentos como a Agenda 21 enfatizam a importância da dimensão de responsabilidade – anteriormente atribuição do Estado - a ser coletivamente partilhada e igualmente distribuída entre os parceiros. A parceria pode ser vista como modalidade de gestão da relação indivíduo/coletividade, na qual desaparecem as clivagens de classe, gênero, cor, assim como a diversidade dos projetos de sociedade defendidos pelos parceiros. Representaria com a constituição de laços de solidariedade entre atores com visões diferentes, uma “nova cidadania”, baseada na homogeneidade e não no respeito às diferenças, diluindo a dimensão propriamente política da vida social (MELLO, 2006,p.75)

O ProNEA destaca a importância de se estabelecer parcerias para a formulação e implementação de políticas públicas ambientais de âmbito local. Para o que prevê:

Apoio à promoção de parcerias dos órgãos públicos locais entre si e com a sociedade civil, de forma a possibilitar a regionalização articulada da educação ambiental, com a descentralização de projetos e ações e o respeito às diversidades locais.

Apoio à promoção de parcerias locais, envolvendo governo e sociedade civil, para elaboração e administração de cursos de capacitação que

contemplem as peculiaridades regionais, trabalhando de forma transversal e interdisciplinar (2005 p.44).

A **Participação** é a mais sacralizada das diretrizes das agências multilaterais, e assumida, em virtude da convergência perversa já vista, pelos atores estatais e não estatais que atuam com políticas sociais e ambientais, pois historicamente é um conceito associado à democracia deliberativa e à existência de uma esfera pública. A participação é um tema central na Agenda 21, a fim de que se planeje um futuro “sustentável”. Para ela, a participação ativa de diferentes grupos sociais de parceiros, em busca do consenso, em um debate público, levará às definições das prioridades e dos seus programas de ação. Representaria, então, o espaço aberto para todos os seguimentos sociais que se considerassem em iguais condições de inserção em um planejamento participativo que se orienta para a produção de consensos, mesmo que a condição imposta para uma visão de futuro comum seja o abafamento de visões divergentes (“afinidades diferenciadas”) e de conflitos. Tal participação é vista, ainda, como um benefício associado à auto-estima dos grupos em situação de “carência”, uma vez que os elevaria a uma situação de decisão entre iguais.

A Agenda 21 pode desempenhar um papel importante no sentido de despertar as potencialidades e resgatar a auto estima das populações mais carentes fazendo com que estas sintam o prazer da conquista de resultados a partir da sua própria intervenção como agente histórico. ⁴⁵ (AGENDA 21 local/BA)

Para Mello (2006), seus formuladores entendem que todos participantes estão implicados e são, por isso, co-responsáveis pelas ações determinadas consensualmente. A participação, ao mesmo tempo, que confere legitimidade às decisões e instrumentos legais criados, sensibiliza os grupos com a promessa de afirmação. Não há, no entanto, explicitação dos mecanismos concretos pelos quais governo e administração irão incorporar as deliberações dos grupos participantes, ficando a decisão a critério dos governantes e interesse dos gestores.

⁴⁵Disponível In: <http://www.agenda21local.com.br/nap3l.htm> acessado em 21/04/2011

O ProNEA tem na participação social uma diretriz central articulada à democracia, e intercala estratégias e ações, sob a perspectiva da universalização dos direitos e da inclusão social.

A participação e o controle social destinam-se ao empoderamento dos grupos sociais para intervirem, de modo qualificado, nos processos decisórios sobre o acesso aos recursos ambientais e seu uso. Neste sentido, é necessário que a educação ambiental busque superar assimetrias nos planos cognitivos e organizativos, já que a desigualdade e a injustiça social ainda são características da sociedade. Assim, a prática da educação ambiental deve ir além da disponibilização de informações (2005, p.34)

Na ENCEA (2010) entende-se que a participação social é a base para que o documento mantenha coerência com as “distintas realidades”, e com os diversos atores sociais aos quais pretende servir de referência. A participação é um princípio da Estratégia:

Fundamental devido ao seu potencial de: fomentar a integração social, fortalecendo as estruturas comunitárias; oportunizar a aprendizagem coletiva; e promover a explicitação de conflitos e diferentes interesses das populações e instituições que ocupam e atuam no mesmo território. Além disso, a participação facilita a compreensão da complexidade socioambiental para a tomada consciente de decisões; proporciona legitimidade às decisões tomadas e facilita a implementação e continuidade das estratégias traçadas (ENCEA, 2010, p.5)

O pré-requisito para o processo participativo é a **Co-Responsabilidade**. Os parceiros tornam-se co-responsáveis pelo plano de ação ou pela gestão de recursos naturais. Implica formação de alianças e capacidade de renúncia de determinadas reivindicações que ameacem o consenso. Conforme o pensamento de Mello(2006), esse sentido de responsabilidade remete à ideia de que os atores sociais que não renunciarem a seu ponto de vista podem ser considerados, em uma perspectiva psicologizante, irresponsáveis e despreparados para assumir decisões.

A dificuldade de compartilhar essas responsabilidades é reconhecida, e na ENCEA ela é assumida como um desafio a ser vencido, no sentido de “estimular o uso público sustentável e internalizar valores de corresponsabilidade na gestão e proteção das UCs.”

A **redução das desigualdades sociais** traz embutido o reconhecimento que o atual modelo de desenvolvimento produz desigualdade e

exclusão, supostas como invencíveis, porém de viável contenção e redução. Segundo Mello (2006), a Agenda 21 propõe como estratégia para seu enfrentamento, a ampliação das oportunidades de educação para que os “indivíduos” adquiram capital cultural suficiente para competir em condições de igualdade, ao relacionar emancipação e cidadania à capacidade individual própria, e ao mérito individual. Outra estratégia evidenciada é a mudança da “cultura política”, na qual são mobilizados atores não governamentais e aceitos novos critérios para o uso do recurso público – o que reduz os gastos e as funções do Estado. As desigualdades aparecem como produtos indesejáveis, porém possíveis de serem amenizados através de mudanças nos mecanismos administrativos e gerenciais do Estado, sempre estabelecidas em parceria com a sociedade civil, que será promovida como uma terceira estratégia para contribuir com a ampliação e reprodução de “boas práticas”⁴⁶, paliativas mas que serviriam como redução das desigualdades sociais, em uma perspectiva pontual e local (MELLO, 2006, p.80).

A atuação para a redução das desigualdades é uma das diretrizes da ENCEA, pela qual se espera que haja redistribuição de condições materiais e simbólicas entre os grupos parceiros da ação.

Isonomia e equidade entre grupos sociais e intrainstitucional: dotar os desiguais (pessoas e instituições) de igualdade de condições objetivas para participar nos diversos processos relacionados à criação, implantação, redelimitação e gestão de UCs” (2010, p.5)

Para apaziguar as discussões sobre o predomínio econômico, para o qual se orientariam os esforços de um “desenvolvimento sustentável”, buscou-se a noção de **Sustentabilidade**, objetivando garantir a sua reprodutibilidade ao aplicá-la a várias esferas da vida social. Ela representa um certo avanço em relação às concepções estritamente ecossistêmicas da sustentabilidade.

O Programa Nacional de Educação Ambiental, dentro dessa perspectiva, apresenta a sustentabilidade como diretriz fundamental

⁴⁶ Definidas como exemplos bem sucedidos da parceria entre a sociedade civil (setores da) e o Estado. Não integradas no processo de planejamento central de governos. Muitas vezes inovadoras essas práticas podem concorrer entre si ou com ações do Estado por não dispor de uma coordenação que as articule a um planejamento mais amplo.

O Programa Nacional de Educação Ambiental, cujo caráter prioritário e permanente deve ser reconhecido por todos os governos, tem como eixo orientador a perspectiva da sustentabilidade ambiental na construção de um país de todos. Suas ações destinam-se a assegurar, no âmbito educativo, a interação e a integração equilibradas das múltiplas dimensões da sustentabilidade ambiental – ecológica, social, ética, cultural, econômica, espacial e política – ao desenvolvimento do país, buscando o envolvimento e a participação social na proteção, recuperação e melhoria das condições ambientais e de qualidade de vida. (ProNEA, 2005,p.33)

A Agenda 21, baseia-se, no plano econômico, na manutenção da estabilidade monetária; no ambiental, no princípio da proteção e reparação de danos; no social, nas estratégias de redução de desigualdades, e no político, na governabilidade. Por outro lado, pressupõe ainda haver separação entre essas áreas, que atingiriam seus objetivos no tocante à sustentabilidade pela soma de ações dirigidas a cada uma das esferas, e não no trato da base comum. Como lembra David Harvey (apud MELLO, 2010), em uma perspectiva dialética não haveria projeto social que não tivesse uma dimensão ecológica, e não haveria projeto ecológico que não tivesse uma dimensão social.

Esses conceitos perpassam o campo da Educação Ambiental e materializam-se por meio de instrumentos legais e indutivos de ação, como mostram as citações apresentadas, legitimando discursos, algumas vezes, com “reducionismos e dualismos” contrários à intencionalidade desta área (Loureiro, 2006). Como parte do discurso hegemônico, com diferentes graus e formas, penetram todas as tendências do campo, sendo, nas mais críticas, problematizados e recontextualizados.

5.3 As Tendências e as Concepções Presentes no Campo

A Educação Ambiental vem se constituindo, no Brasil, desde os anos 80, como um campo múltiplo onde diversas tendências amadurecem e buscam se explicitar, conforme atestam diversos autores (CARVALHO 2001,LIMA 2002, LOUREIRO 2004).

Layrargues (2002), em análise sobre a consolidação da Política Nacional de Educação Ambiental, fez uma observação que nos pareceu muito conveniente. Dizia o autor que no momento histórico da instituição do PNEA não

estavam dadas as condições *sociais* nem *acadêmicas*, como também não havia amadurecimento das condições *políticas* para a institucionalização daquela Política. A Educação Ambiental não acumulava ainda discussões suficientes que tornasse possível visualizar os diversos modelos propostos para esse fazer educativo. Havia indefinição quanto ao desenho político e ideológico que comporia o campo, o que produziu uma ausência absoluta de oposição política à Lei, ao menos de modo explícito. A PNEA partiu de um consenso pré-existente inquestionável, mas não real. Como concluiu o autor, a falta de uma construção mais participativa e de implicações mais claras da Lei foram frutos da sua precocidade, quando ainda não se evidenciava a própria estruturação das bases organizacionais e políticas dos educadores ambientais. O campo não havia amadurecido suficientemente, as diferenças e os dissensos eram pouco claros. Esse desenho começou a mudar a partir de 2000, quando uma pluralidade de concepções de educação ambiental passa a receber variadas adjetivações.

Primeiramente, Layrargues (2000) criou uma síntese do que estaria identificado com a Educação Ambiental brasileira, assumida como uma prática política, e vindo, assim, repercutindo desde o Tratado para Sociedades Sustentáveis (1992) e do PRONEA (1994). Apoiado em Tanner (1978), ele sugeriu um quadro que distingue a educação conservacionista da educação ambiental.

A primeira teria um forte componente comportamental, centrado no ambiente não humano e nas ciências naturais. Parte da premissa que o problema ambiental advém do desconhecimento dos princípios ecológicos, e que cabe à educação conservacionista proporcionar a 'consciência' desses princípios e impactos, e criar 'bons hábitos'. A educação ambiental, propriamente dita, teria sido impulsionada a partir do documento de Tbilisi, no qual a EA apareceu relacionada ao exercício da cidadania e estabeleceu o compromisso com a formação da cultura democrática. Tem por eixo o componente reflexivo-crítico, promove uma articulação maior entre o mundo natural e social, e importa-se tanto pelas consequências como pelas causas dos problemas ambientais. Há entendimento que a educação ambiental não substituiu a conservacionista, atuando as duas práticas concomitantemente, embutidas em corpos teóricos com doutrinas diferentes. A educação ambiental não apresentou nenhuma contradição com a conservacionista e seus referenciais, o que certamente contribuiu para que fosse considerada herdeira da primeira (LAYRARGUES, 2000, p.92). De acordo com o autor, hoje não seria

mais possível afirmar que se faz educação ambiental sem qualificá-la, não é possível falar de uma educação ambiental genérica. Para diferenciarem-se do que anteriormente foi denominado de educação conservacionista, autores e educadores ambientais passaram a renomear a educação ambiental, com objetivo de descolá-la da imagem de mero instrumento para mudança cultural ou comportamental, e sublinhar a intensão de transformação social para o alcance da sustentabilidade.

Sorrentino (1997) classificou, pela primeira vez, as principais correntes de educação ambiental relacionando-as a seus principais interesses. Definiu-as da seguinte maneira:

Conservacionista – Predominante nos países do norte, se organiza em torno da preocupação de preservar os recursos naturais intocados, protegendo a flora e a fauna do contato humano e da degradação;

Educação ao ar livre – formada por educadores que defendem caminhadas ecológicas e o autoconhecimento em contato com a natureza, naturalistas, espeleólogos, alpinistas, ecoturismo.

Gestão ambiental – tem interesse político, participa de movimentos sociais de defesa dos recursos naturais e de envolvimento das populações na resolução de problemas. Critica o sistema capitalista e o desenvolvimento predatório e sua lógica. Teve atuação importante durante o período autoritário no Brasil, e ainda hoje é atuante;

Economia ecológica – inspira-se no conceito de ecodesenvolvimento. É usada como modelo teórico-metodológico por diversos organismos e bancos internacionais (PNUMA, UNESCO, FAO, BIRD, WWF entre várias outras ONGs). De acordo com Sorrentino (1997), essa vertente desdobra-se em duas outras: a de defensores do desenvolvimento sustentável, reunindo empresários, governantes e algumas ONGs, e a que defende a concepção de sociedades sustentáveis, e que se opõe tanto ao modelo de desenvolvimento atual quanto ao modelo de desenvolvimento dito sustentável, por considerá-lo uma extensão do primeiro com aparência reciclada.

Segundo Carvalho (2001), por derivar da expansão do debate ambiental na sociedade, e de sua incorporação ao campo educativo, as práticas de EA são atravessadas por tensões que afetam cada um destes espaços

independentemente, com suas complexidades, disputas, vícios e virtudes e que, combinadamente, vão influenciar uma grande clivagem no conjunto dessas práticas.

Somente a partir de 2000, é que surgem na literatura brasileira algumas tentativas de conceituação da educação ambiental e suas práticas, com destaque para a sua função social, e acrescentado nova adjetivação ao ambiental: Alternativa, Crítica, Educação no Processo de Gestão Ambiental, Emancipatória, Popular, Transformadora, Libertadora, e Ecopedagógica.

Layrargues (2003) destaca que há novos modelos de educação ambiental sendo sugeridos, e todos com um aspecto em comum: a inclusão política no terreno da Educação, a partir da constatação de que só será realmente possível proteger a natureza se a sociedade for transformada. Cultiva-se a possibilidade de enfrentar, ao mesmo tempo, a exploração da natureza, e do humano pelo próprio humano, ao contrário do que a educação ambiental convencional preconiza, o enfrentamento apenas da agressão humana à natureza.

Todas as novas adjetivações - alternativa, crítica, emancipatória, popular, no processo de gestão ambiental – aparentemente apresentam mais pontos em comum do que divergências. Elas dialogam entre si e colocam-se em oposição ao modelo clássico de educação ambiental que historicamente vem sendo consolidado, que apresenta fortes semelhanças a uma educação ambiental preservacionista ou conservacionista (LAYRARGUES, 2003, p.5)

Delineia-se, assim, a tendência da educação ambiental no Brasil que se afasta de uma posição exclusivamente naturalista, incorporando elementos do socioambientalismo, que reconhece a dimensão política da educação ambiental e aponta para a transformação social.

Autores que analisaram as tendências da educação ambiental (CARVALHO, 2000; SORRENTINO 2002; LAYRARGUES, 2003; LOUREIRO, 2006, 2004; LIMA, 2002, 2009; GUIMARÃES 2004; TOZONI-REIS, 2004; QUINTAS 2009), passaram a descrever um cenário caracterizado por uma grande variedade de ações e leituras teóricas fundamentadas em diferentes concepções de natureza e sociedade, numa rede de interesses e interpretações em permanente conflito e diálogo (Carvalho 2001). Esse esforço coletivo de aprofundamento das implicações teórico-metodológicas, neste campo, tem contribuído para o amadurecimento da

Educação Ambiental no Brasil, permitindo aos atores envolvidos se posicionarem com maior clareza.

Se a educação ambiental não é um campo homogêneo nem indiferenciado, mas um campo que revela contrastantes características tanto pedagógicas e teóricas quanto políticas e culturais, é necessário rastrear suas identidades para um melhor entendimento, que possibilitará que nos movamos nesse campo de disputas, que são, no que concordamos com Lima (2009), disputas de hegemonia sobre a definição da sua “verdade” e sobre os possíveis modos de orientá-lo.

Para compreender a diversidade de atividades e de leituras pertencentes à educação ambiental, esses autores trabalharam com dois extremos de concepções político-culturais. Elas servem de referência para a identificação e localização das múltiplas propostas, teórico-práticas, da educação ambiental, conforme as posições adotadas em relação aos “polos” (LIMA, 2002). Um dos polos abriga as concepções identificadas por seus sentidos mais “conservadores” (LOUREIRO, 2006, GUIMARÃES, 2004, LIMA, 2002, CARVALHO, 2001), “convencionais” (LAYRARGUES, 2003) ou “reformistas” (QUINTAS, 2009). Em contraposição estaria o polo de concepções aliadas à perspectiva crítica (GUIMARÃES, 2004; LAYRARGUES, 2003), popular (CARVALHO, 2001), transformadora (QUINTAS, 2009) e emancipatória (LOUREIRO, 2006; LIMA 2002).

Nessas bases agrupamos em linhas que chamaremos genericamente Conservadora e Crítica, as caracterizações gerais e comuns relacionadas pelos autores, destacando e identificando aquelas que aparecem em casos particulares.

A Conservadora tem por base: uma concepção naturalista e conservacionista da crise; sobrevalorização das respostas tecnológicas frente aos problemas ambientais; “a sustentabilidade dependerá da adoção de padrões de produção e consumo que compatibilizem desenvolvimento e proteção ambiental” (QUINTAS, 2009); tem uma “visão liberal do mundo” (GUIMARÃES, 2004). Entende que “conflito é disfunção no funcionamento da sociedade qualificada como lugar de harmonia” (QUINTAS, 2009); considera “uma individualidade abstrata do sujeito e racionalidade livre de condicionantes sociais” (LOUREIRO, 2006); opera por banalização das noções de cidadania e participação, que na prática são reduzidas a uma concepção disciplinar e tutelada” (LIMA, 2002). Sua prática pedagógica é comportamentalista, prescritiva, instrumental, e reprodutiva (Loureiro, 2006), focada

no indivíduo; tem “sentido do ensino de ecologia” (LAYRARGUES, 2003), “baixa internalização da interdisciplinaridade” (LIMA 2002), busca “adequação dos sujeitos à natureza “harmônica” e à sociedade “genérica” (LOUREIRO, 2006), tem abordagem despolitizada da temática ambiental, “o trabalho pedagógico secundariza as relações sociais” (GUIMARÃES, 2004). É voltada para o indivíduo e “principalmente à crianças por se supor que nelas a consciência ambiental pode ser internalizada e traduzida em comportamentos de forma mais bem sucedida do que nos adultos” (CARVALHO, 2001).

Os objetivos apresentados nessa concepção relacionam-se à mudança cultural e individual, que acreditam resultará na mudança ambiental; conservação da ordem vigente; “mudança centrada na dimensão interior, excluindo ou minimizando a determinação histórica” (LOUREIRO, 2006); “Estão relacionados às forças que representam o mercado e adeptas de um Estado com perfil liberal e tecnocrático marcado por pouca participação e baixa representatividade social” (LIMA, 2002).

A Educação Ambiental Crítica tem por concepções uma compreensão multidimensional da questão ambiental e a politização do problema socioambiental; entende que a crise ambiental resulta da apropriação privada dos recursos gerando conflitos na esfera pública (LAYRARGUES 2003, QUINTAS 2009); Identifica a crise como crise civilizatória (QUINTAS, 2009); Tem “uma atitude crítica diante dos desafios da crise civilizatória, uma politização e publicitação da problemática socioambiental” (LIMA, 2002); associação dos argumentos técnico-científicos à orientação ética do conhecimento, de seus meios e fins; estímulo ao diálogo e à relação entre as ciências e múltiplas dimensões da realidade (LIMA, 2002); a transformação social é a causa e a consequência da transformação individual (GUIMARÃES, 2004); considera para a ação a existência de sujeitos históricos, considera a dimensão individual e subjetiva, a partir de sua intercessão com a cultura e a história (CARVALHO, 2001); “concebe os conflitos como inerentes à dinâmica social e problemas ambientais inerentes ao caráter não sustentável da atual ordem social” (QUINTAS, 2009); “liberdade e individualidade são definidas na existência coletiva”(LOUREIRO, 2006). Sua prática pedagógica, compreende a educação como ação política associada à formação da cidadania; prática social de formação de cidadania; “voltada à formação de sujeitos políticos, capazes de agir criticamente na sociedade; ”educação é práxis: educandos e educadores participam do processo de transformação social, o trabalho pedagógico cria os conteúdos a

partir dos problemas sociais e ambientais concretos das comunidades, é educação política (GUIMARÃES, 2004); sujeitos prioritários da ação educativa ambiental são grupos e organizações populares e com interação direta com o meio ambiente; relacionada prioritariamente aos movimentos sociais e à defesa do Estado democrático com forte participação e controle social por parte da sociedade (LIMA, 2002); politização do debate e da educação ambiental; educação é processo dialógico, problematizador e transformador das condições objetivas e subjetivas que formam a realidade (LOUREIRO, 2006).

Seus objetivos estão comprometidos com a transformação da ordem social vigente; visa uma mudança social e ambiental; propõe a transformação das relações com o meio ambiente dentro de um projeto de construção de um novo ethos social, baseado em valores libertários, democráticos e solidários (LIMA, 2002); processo coletivo de construção de uma nova ordem social que seja justa, democrática e ambientalmente responsável que exige uma prática pedagógica crítica, “busca a transformação social de indivíduos, grupos e classes sociais, culturas e estruturas” (LOUREIRO, 2006).

Lima (2002) identificou uma versão intermediária desses polos, denominada por ele de “conservadorismo dinâmico”, e que seria uma variante da polaridade conservadora, motivo pelo qual outros autores consideram-na como identificada com a linha conservadora. De acordo com o autor, essa categoria tem perfil reformista, superficial e reducionista e operaria por mudanças aparentes e parciais nas relações entre a sociedade e o ambiente, enquanto mantêm o essencial. Por seu dinamismo e pela sedução fácil que exerce nas representações públicas sobre a questão ambiental, o autor a considera como um forte obstáculo a uma abordagem transformadora dos problemas ambientais. Pelo efeito paliativo e divulgação na mídia, serviria para esvaziar a insatisfação pública e desmobilizar as populações prejudicadas pelos efeitos da degradação ambiental, por dois motivos: representa o discurso hegemônico avalizado por um grande número de organismos governamentais, não governamentais e privados, nacionais e internacionais, no campo ambiental, é o mais acessível à maioria do público leigo; e por utilizar uma linguagem científica e técnica, transmite uma imagem de neutralidade desses saberes, convertendo-os em argumentos de autoridade sobre os quais não cabem questionamentos (LIMA, 2002, p.126)

Para Tozoni-Reis (2007), cada uma das abordagens na educação ambiental se constrói a partir das formas de interpretar a relação entre educação e sociedade, e considera que a essa categoria síntese esteja na relação homem-natureza, por ser nessa relação que essa prática pretende intervir. Segundo a autora, a compreensão do significado dessa categoria e de como está estruturada essa relação determinarão tanto os objetivos como os meios propostos para a intervenção educativa. Nessa perspectiva, Tozoni-Reis (2004) identifica na educação ambiental três concepções tendenciais dessa relação. Elas se diferenciam por ter como pressuposto básico um sujeito, que pode ser natural, cognoscente ou histórico.

Essa ideia surgiu como central para pensar a educação ambiental em suas duas dimensões, a epistemológica e a pedagógica, pois sintetiza elementos para a compreensão da problemática ambiental, mas também sintetiza, por seu caráter intencional, a problemática educacional” (2004, p.19)

A concepção que prioriza o sujeito natural, entende que essa relação foi rompida e defende que o caminho para que a harmonia natural seja alcançada depende da igualdade entre os elementos da natureza, na qual o ser humano é entendido como aquele que desajusta e viola esse equilíbrio. Por essa visão romantizada de natureza como “paraíso perdido”, para o qual o sujeito quer retornar, os problemas ambientais e suas soluções são determinados pela “vontade subjetiva dos indivíduos”.

A segunda concepção reconhece as “falhas” na concepção utilitarista da natureza, e aponta a falta de conhecimento das leis e processos naturais como determinante dos problemas ambientais. Assim bastaria maior investimento em conhecimento e tecnologias para não saturar o estoque ambiental, pois “sabendo usar não vai faltar”.

Na abordagem crítica, que tem o sujeito histórico como pressuposto básico, são consideradas as condições social, econômica, política e cultural. Ela presume que a relação homem-natureza é construída pelas relações sociais, nas quais a importância do conhecimento e o desenvolvimento da tecnologia operam como instrumentos dessa relação, e como fruto da vontade intencional e histórica dos sujeitos.

Podemos perceber que o que qualifica as concepções tendenciais apontadas por Tozoni-Reis não se distancia muito do que foi posto nas polaridades encontradas por outros autores, embora ela sistematize a partir de considerações quanto à condição do ser na natureza e derivações dessa relação, próximo ao realizado por Loureiro (2006) quando posiciona as “visões de mundo” na educação ambiental – conservadora (comportamentalista) e emancipatória - em quatro eixos estruturados quanto à condição do ser na natureza, à condição existencial; ao entendimento do que é educar e à finalidade do processo educativo ambiental, sistematização que foi trabalhada anteriormente junto as dos demais autores.

A mesma autora, em 2007, e a fim de diferenciar a educação ambiental como uma política de caráter crítico e transformador, sintetizou as abordagens do campo da seguinte forma: de fundo disciplinador e moralista, promotora das mudanças de comportamento ambientalmente inadequados; de fundo ingênuo e imobilista, para sensibilização ambiental; de caráter imediatista e ativista, para diminuição dos efeitos predatórios das relações do sujeito com a natureza; de caráter racionalista e instrumental, centrada na transmissão de conhecimentos técnico-científicos sobre os processos ambientais para promover uma relação mais adequada com o ambiente; e finalmente, a educação ambiental de caráter transformador e emancipador, que seria um processo político de apropriação crítica e reflexiva de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos com o objetivo de construir uma sociedade sustentável do ponto de vista ambiental e social.

Lima, em 2009, ampliou sua proposta de diferenciação do campo da EA no Brasil iniciada em 2002, tanto para “refinar a representação e o conhecimento acumulado” do campo quanto pela demanda política de “explicitar ao público envolvido com a EA as possibilidades de interpretar e praticar pedagogias a cerca do fenômeno ambiental”. O autor observa que o conjunto de discursos, concepções e práticas da EA, no Brasil, se organizaram em torno da ênfase em algumas categorias. São elas:

- O conservacionismo – relativo à natureza, a política, a cultura e a integração entre as diversas dimensões do relacionamento entre a educação, a sociedade e o meio ambiente. A ênfase conservacionista reúne propostas identificadas com a vertente mais conservadora, e são equivalentes a suas concepções. Focada no ambiente natural desumanizado, na crise gerada por desequilíbrio resultante da falta de conhecimento e de “consciência” ambiental, o sujeito da ação antrópica é um

homem abstrato, tanto como causador do impacto quanto como vítima da degradação. A prática pedagógica prevista para o enfrentamento é levar conhecimento sobre o funcionamento ecológico e os meios tecnológicos para redução ou superação dos danos ambientais. Nesse caso encontraríamos campanhas de arborização urbana, limpeza de rios e reciclagem de resíduos por exemplo.

É possível dizer que historicamente a ênfase conservacionista ocupou a posição hegemônica no interior do campo da EA no Brasil em seus momentos iniciais de formação por um conjunto de razões (LIMA,2009, p.36)

O autor se refere ao período de regime autoritário, de liberdade cerceada e fraca participação popular, quando o discurso conservacionista era funcional às instituições políticas e econômicas por sua abordagem naturalista e técnica que não colocava em questão a ordem estabelecida: não questionava os aspectos políticos da questão ambiental, apresentava aparente neutralidade ideológica e não exigia profundas mudanças.

- A ênfase política - emerge como uma corrente que se contrapõe à primeira, numa crítica à ênfase conservacionista e tem suas raízes na ecologia política, nas ciências sociais e no pensamento de esquerda tanto socialista quanto anarquista (LIMA, 2009,p.37). Lima (idem) aponta que através da crítica e do debate com a tendência conservacionista desenvolveram-se novas sínteses, e construções teóricas e metodológicas que complexificaram e renovaram a configuração do campo da EA.

Essa ênfase parte do pressuposto que os problemas ambientais são resultado do modelo de organização política e econômica do capitalismo, baseado na concentração e apropriação privada dos recursos naturais, o que faria do Estado e das empresas os principais agentes da degradação. Fundamenta-se numa compreensão política da questão ambiental. Ela se orienta pelo princípio da justiça socioambiental, que visa a democratização de acesso e uso dos recursos naturais, e redução da vulnerabilidade dos grupos mais expostos aos riscos ambientais. A educação ambiental sob esse enfoque político visa problematizar a realidade social com os educandos, ao promover o desvelamento de assimetrias e conflitos, refletir sobre seus direitos e sobre as possibilidades de superação dos limites.

Pode-se dizer que a EA política é herdeira de um pensamento ecológico emancipatório que incorporou ao debate ambiental a contribuição das tradições socialistas e/ou anarquistas. Essa perspectiva crítica e política foi relevante para a formação do socioambientalismo no campo ambiental e decisiva para o amadurecimento da EA no Brasil, se expressando em novas tendências político pedagógicas [...] que veiculam uma motivação política e transformadora (opus.cit., p.39)

- A ênfase cultural - agrega um conjunto de projetos e aspirações alternativas ou contraculturais, que se definem a partir de uma crítica abrangente à civilização ocidental moderna e suas instituições, incluindo a família patriarcal, as relações de gênero, a alienação e a ética capitalista do trabalho, a mercantilização das relações sociais, a razão e a ciência instrumentais, a burocracia, a tecnocracia e o autoritarismo do Estado, entre outras.

Acompanhando essa perspectiva podemos encontrar tanto uma pedagogia tida como comportamentalista, “de apelo ético moral para sensibilizar os indivíduos em sua relação com o meio ambiente”, quanto uma pedagogia coletivista que valoriza uma transformação valorativa na direção da solidariedade e da fraternidade” e que vai priorizar movimentos e reformas coletivas em lugar da ação individual (LIMA, 2009, p.40).

Subjazem a essas escolhas uma vertente individualizante e uma coletivista, sendo a primeira promotora de autoconhecimento, autoestima, harmonia com a natureza, transformação pessoal, terapias alternativas, simplicidade voluntária, política dos 3 Rs, e consumo sustentável, entre outras. Concebe o fazer político a partir das subjetividades, e dá um sentido de prioridade à mudança cultural em detrimento da mudança social, pressupondo, inclusive, que aquela pode acontecer separado desta. A coletivista, por sua vez, valoriza a cooperação, a responsabilidade social, os movimentos alternativos e os trabalhos voluntários, mutirões e participação em ONGs, considerando-os como veículos de ação democrática e libertadora. A ênfase na cultura dá a entender que a crise é de ordem ética e de valores. O exercício pedagógico deve problematizá-la através de seu código predominante de valores, e apontar possibilidades de construção de valores novos a fim de recriar as relações sociais em outras bases. Prioriza-se na ação educativa o estímulo à sensibilidade e às vivências emocionais, a abertura à alteridade e à diversidade, inclusive a de saberes (opus.cit.,p.41-43).

A intenção de tratar igualmente todas as dimensões do relacionamento entre a educação, a sociedade e o meio ambiente, configurariam para esse autor (idem) uma ênfase na integração que se fundamenta na Teoria da Complexidade, no pensamento holístico e na teoria geral dos sistemas. Tem por base a crítica ao paradigma cartesiano, e por premissa, a necessidade de um conhecimento e de uma ação abrangente e integradora para resolver os problemas de alta complexidade, dos quais a questão ambiental é exemplo emblemático. Tem por objetivo ultrapassar “a fronteira dos saberes, das disciplinas científicas e das instituições unidirecionadas”, e busca superar as fragmentações com a construção de novos diálogos que resultem em um conhecimento multidisciplinar e em parcerias e redes entre os vários agentes da sociedade. A prática pedagógica, nessa intenção, busca a superação de dicotomias e reducionismos, entendidos como limitantes de uma compreensão abrangente do fenômeno socioambiental, e o desafio de conjugar e articular as dimensões da mudança cultural e social.

A busca de integração é um processo em construção, e na perspectiva de Lima

Representa um avanço significativo no campo das ciências ambientais, do ambientalismo e da educação ambiental porque formulou perguntas e críticas relevantes ao atual paradigma e contribuições decisivas ao esboço de um novo, mas que, por outro lado, ainda é um processo inacabado com muitos desafios abertos, como é o caso, por exemplo, da implementação prática de um saber interdisciplinar, do diálogo produtivo entre os saberes e da convivência pacífica entre as diferenças pessoais, institucionais, culturais e políticas. (LIMA, 2009, p.44)

Esse quadro sobre as sistematizações das tendências de EA empreendidas desde 1997, retrata o esforço dos autores para dar conta de um cenário muito amplo de propostas e ações educativas bastante variadas. Podemos perceber que, mesmo nos casos em que se olha para o que está colocado nos polos do campo (TOZONI REIS 2006; LIMA 2002,2009) temos um arranjo entre o que seria uma linha conservadora, onde pretende-se que a política esteja fora; uma linha “reformista” onde assume-se a educação como processo político com vias à adequação/reprodução do sistema, e uma linha crítica/transformadora onde a educação é assumida como ato político em toda sua plenitude com vistas à transformação social e pessoal.

Nosso entendimento é que à medida que o caráter político da ação educadora foi sendo incorporado aos documentos orientadores e legais da educação ambiental brasileira, foi ficando mais difícil assumir-se um “dissonante” no campo. Isto é, seria difícil encontrar entre os educadores ambientais brasileiros aqueles que se nomeariam como representantes de uma “educação ambiental conservadora”. Mesmo em uma área tendente às abordagens mais conservadoras, como no caso das Unidades de Conservação, é perceptível que os “conservacionistas” aparecem como aqueles que disputam o campo das Unidades de Conservação, mas conservando-se de “fora” do campo da EA. O que não é a mesma coisa que dizer que a abordagem conservadora perdeu a hegemonia. Na verdade, ela foi se redefinindo em um movimento que Lima (2002) chamou de conservadorismo dinâmico, ou seja, em uma perspectiva reformista.

Sobre a educação assumida como ação política, podemos acompanhar, como nos fala Tozoni Reis (2009), que o Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, pactuado no Fórum Internacional das ONGs, no Rio de Janeiro, em 1992, firmou posição na educação transformadora ao colocar que a construção de sociedades sustentáveis, socialmente justas e ecologicamente equilibradas necessitava de uma educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória, isto é, de uma educação política na perspectiva democrática, libertadora e transformadora, que implicava, radicalmente, na participação dos sujeitos nos processos de transformação (opus.cit.,2009, p.177)

A educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador em qualquer tempo ou lugar, em seus modos formal, não-formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade[...] A educação não é neutra, mas ideológica. É um ato político (TRATADO da EDUCAÇÃO AMBIENTAL, PRINCÍPIOS.1992 p.14)

Em consonância, o Programa Nacional de Educação Ambiental, assumidamente sintonizado com o Tratado, tem por princípio o enfoque “humanista, histórico, crítico, político, democrático, participativo, inclusivo, dialógico, cooperativo, emancipatório”, concebendo para isso “pluralismo de idéias e concepções pedagógicas”. O ProNEA afirma em suas diretrizes buscar “o envolvimento e a participação social na proteção, recuperação e melhoria das condições ambientais e

qualidade de vida”, assumindo, entre os eixos dessas diretrizes, a Democracia e a participação social (ProNEA, 2005, p.33)

Ao reafirmar esses princípios e orientações, a Estratégia Nacional de Educação Ambiental - ENCEA demonstra sua expectativa em mobilizar uma ação política para implementar a EA na criação, implantação e gestão de UC's, quando apresenta seus objetivos:

Visa fortalecer a ação do Estado e assegurar a efetiva participação da população afetada e/ou envolvida na criação de todas as categorias de Unidades de Conservação, indicando ações necessárias para que o território cumpra seu papel socioambiental. O incentivo ao exercício da cidadania e ao controle social na implantação e gestão destes espaços protegidos deve permitir a explicitação dos desafios socioambientais a serem enfrentados, a busca de superação dos conflitos que possam existir no território e contribuir para tornar a existência de territórios naturais protegidos coerente com a realidade local, respeitando a pluralidade e a diversidade cultural e de saberes (ENCEA, 2010, p.7)

Dessa forma, parece que o centro das disputas se afasta, hoje, da EA conservadora no sentido clássico do termo, e passa a se situar entre o que chamamos de perspectiva reformista e perspectiva transformadora. Mas as duas se colocam como críticas em relação à primeira, ao demarcar posicionamentos críticos diferenciados, estabelecer novos estranhamentos quanto às diferenças, e demandar maior explicitação quanto a objetivos e propósitos. Principalmente em tempos em que “os inimigos são os outros,” é preciso ter maior clareza sobre o que faz aproximar e o que faz distanciar nossa posição no campo, para poder avaliar a luta, as forças com as quais contamos, as parcerias possíveis, e desvelar os caminhos que juntos podemos trilhar. Entendendo que a disputa não se dá através de sujeitos em sua individualidade, e que campo é sempre um campo de força e de luta formado por agentes e pelas relações objetivas que mantêm entre si, o que implica a distribuição do capital simbólico (científico, cultural) entre os diferentes agentes interessados em conservar ou alterar as forças do campo. A explicitação do que está em jogo, das posições, dos sentidos e endereçamentos na educação ambiental tem sido cada dia mais apontada como necessária por educadores do campo, e certamente é um processo que já está em pleno desenvolvimento, mas que demanda ainda empenho teórico-metodológico para revelar as diferenças sutis que começaram a ser percebidas em programas e práticas de educação ambiental.

Para maior evidência da perspectiva crítica da EA contribuiu a entrada na Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente, desde 2003, de atores sociais identificados, no campo, como avessos à abordagem conservadora e que traziam dos setores onde tinham atuado – Universidade, ONGs, Movimentos sociais – discurso e vivência da vertente crítica, ainda que de ampla variação de nuances, refletida na formação junto ao MEC no Órgão Gestor da PNEA. Era esperado também que isso fortalecesse a Educação no processo de Gestão Ambiental executada pelo IBAMA, assumida como crítica e transformadora. Esse quadro gerou a expectativa de que a educação ambiental no Brasil avançava não somente em termos de sua institucionalização, como também no sentido de se posicionar como uma ação política com vista à transformação, influenciando a construção de políticas públicas que refletissem os anseios colocados pela sociedade civil. De acordo com Sorrentino, Trajberg, Mendonça e Ferraro Junior (2005), em artigo onde tratam da educação ambiental como política pública, no momento em que os autores compunham o Órgão Gestor,

A abordagem do Programa Nacional de Educação Ambiental reitera um entendimento, historicamente construído, dos desafios desta como processo dialético de transformação social e cultural (p.287)

O MEC e o MMA, em consonância com a Política Nacional de Educação Ambiental e o Programa Nacional de Educação Ambiental, desenvolvem propostas de formação de educadores (as) ambientais. Ambos atuam junto aos seus públicos específicos dentro de uma perspectiva crítica, popular e emancipatória e almejam desvelar processos continuados articulados com processos transformadores a partir de uma visão sistêmica e permanente do processo educacional, em detrimento de cursos pontuais ou de um ativismo vazio (2005, p.294-295)

Na publicação do Ministério do Meio Ambiente, “Identidades da Educação Ambiental Brasileira”, de 2004, destinada a apresentar um painel dos sentidos identitários da educação ambiental brasileira, Guimarães (2004) falava da necessidade que sentiu em ressignificar a EA como crítica, para diferenciá-la como uma ação educativa capaz de contribuir para a transformação de uma realidade de crise socioambiental. O autor se colocava em contraposição a EA conservadora, como parte de um coletivo que tem por base o referencial da Teoria Crítica, que acredita melhor instrumentalizar uma “intervenção que contribua no processo de transformação de realidade socioambiental complexa”

Um dos pilares básicos que referencia essa educação ambiental encontra-se, para mim, na Teoria Crítica, a qual percebo perpassar também por diversos autores com quem dialogo, alguns inclusive presentes nessa coletânea, e que tiveram nas leituras marxistas uma importante influência em suas formações.

Nesta linha subsidiada pela Teoria Crítica encontram-se três autores que se constituem grandes referências para minha produção: Paulo Freire, Milton Santos e Edgar Morin [...] (GUIMARÃES, 2004, p.28)

5.3.1 A Pedagogia Crítica e a educação ambiental

O termo “teoria crítica” se consagrou a partir de um artigo de Max Horkheimer, “Teoria tradicional e teoria crítica”, de 1937, na qual o autor utilizava esta expressão para fugir da terminologia “materialismo histórico” utilizada pelo marxismo ortodoxo, hegemônico na época. Pretendia com isso assumir a validade da teoria marxiana ao mesmo tempo que introduzia reflexões com outros aspectos críticos presentes na abordagem da realidade como o filosófico, o cultural, o político, o psicológico, sem deixar predominar o que entendia ser o economicismo determinista dos marxistas ortodoxos.

A Escola de Frankfurt tornou-se conhecida por desenvolver uma “teoria crítica da sociedade”, integrando os aspectos normativos da reflexão filosófica e confrontando-os com as questões sociais, visto que o seu objetivo era fazer a crítica, buscando o entendimento e promovendo a transformação da sociedade. Por isso, pode-se dizer que o objetivo central da Escola foi tecer uma crítica ao sistema que se apresentava dominador, e para tanto, utilizava-se de ensaios, artigos de circunstâncias e resenhas, que sugeriam uma ideia de algo inacabado e incompleto, portanto, aberto a sugestões e modificações nas linhas de pensamento.

Segundo Loureiro (2004), a Escola de Frankfurt teve o importante papel de reformular o sentido do nosso pertencimento à natureza, e de denunciar as relações entre o processo de exploração das pessoas entre si, tendo por base a condição econômica e cultural, e a dinâmica de dominação da natureza, definida na modernidade capitalista como uma externalidade, onde tudo e todos viram coisas, mercadorias a serviço da acumulação do capital. Ainda se referindo à Escola, diz o autor que o cerne da refutação ao cientificismo cartesiano e à razão iluminista que

ela representa se funda na compreensão que há situações e elementos da vida que não cabem ou se esgotam na consciência objetiva das relações sociais em seu (s) movimento(s) auto-organizativos.

Os frankfurtianos afirmam ser esse um movimento intrínseco à reprodução do capital, visto que pensar a natureza como uma externalidade e fonte de matéria-prima, além de ser um efeito, é uma condição para que o trabalho assalariado (expropriação do trabalhador) seja legitimado e possa ocorrer na geração de lucro. Nesse processo, ocorre a distinção sujeito-objeto e a sujeição da vida à esfera econômica, definida aí por relações de produção que coisificam a tudo e estabelecem a apropriação privada pela exploração e acumulação dos bens materialmente gerados” (LOUREIRO, 2006, p137-138)

A denominada Pedagogia crítica também teve suas origens nessa Escola com os estudos de Henry Giroux, autor de “Teoria Crítica e Resistência em Educação: para além da teoria da reprodução” e que derivou em um amplo leque de reflexões filosófico-políticas abrigadas nas “teorias críticas” da educação com algumas diferenças em suas bases teóricas, embora o principal referencial epistemológico fosse o pensamento marxista. Baseamo-nos na síntese didática elaborada por Tozoni-Reis (2007), nas relações fecundas desse pensamento com as pedagogias críticas, e seu desdobramento na vertente crítica brasileira.

Na perspectiva crítica da pedagogia, o processo de formação humana envolve o questionamento permanente das relações entre educação e sociedade. Esse questionamento é extensivo ao uso do conhecimento adquirido que deve influir nas relações de poder e desigualdades sociais, como bem situa a autora:

A pedagogia crítica diz respeito à teoria e à prática do processo intencional de apropriação de conhecimento de ideias, conceitos e valores, símbolos, habilidades, hábitos, procedimentos e atitudes, ou seja, saberes e ações, comprometidos com a emancipação dos sujeitos e a transformação dessas relações de dominação historicamente determinadas (TOZONI-REIS, 2007, p.187)

Essas análises têm por base o pensamento marxista, se apoiam em categorias do método materialista histórico dialético: totalidade, concreticidade, historicidade e contradição, e são essenciais para a compreensão e ação dos processos na perspectiva da pedagogia crítica. Do ponto de vista metodológico de

interpretação da realidade, o pensamento marxista está interessado em compreender, da forma mais completa possível – totalidade e concreticidade - pelo movimento do pensamento – dialética e contradição, os fenômenos e os problemas em estudo. Para a lógica dialética, para um mundo que movimenta-se e é contraditório somente uma teoria que considere essa dinamicidade e contradição, pode ser instrumento lógico de interpretação da realidade.

O caráter material, que diz respeito ao fato de os homens se constituírem em sociedade para a produção e a reprodução da vida, e o histórico, que trata do modo como eles se organizaram através da história, articulam-se ao caráter dialético do método.

O método materialista histórico dialético caracteriza-se, portanto, pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade (TOZONI-REIS, 2007, p.188)

Nessa perspectiva metodológica, a educação é entendida como formação humana, e implica o desenvolvimento pleno dos sujeitos em um processo de humanização, que se dá socialmente e que é histórico, concreto e dialético. O desenvolvimento pleno do sujeito é definido pelo pensamento marxista como “omnilateral” em oposição à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado e sua divisão social, pela reificação. Seria assim a ruptura com o homem limitado da sociedade capitalista que deve ser ampla e radical, isto é, atingir uma gama muito variada de aspectos da formação do ser social (MARX, 2004)

O sentido de desenvolvimento pleno das “possibilidades de ser humano” emerge da concepção marxista de homem, na qual a natureza humana é definida pelo trabalho. Categoria central da teoria marxista, que em sua perspectiva filosófica aborda o trabalho como uma atividade vital humana. Trabalho enquanto atividade mediadora da relação do homem com a natureza, da qual depende e por meio da qual se complementa.

A partir da ideia de que o trabalho define a natureza humana – o homem se relaciona com a natureza na forma desta atividade vital, o trabalho – a concepção de homem se completa no pensamento marxista pela consideração de que somente se pode compreender a essência humana no desenvolvimento histórico: trabalho e história resultam em compreender o homem nas relações sociais (TOZONI-REIS, 2007, p.189)

As implicações da sociedade capitalista, suas condições de dominação, divisão do trabalho e decorrente alienação, impedem que essa omnilateralidade se realize. Torna-se necessário para o desenvolvimento pleno da pessoa humana, na concepção marxista de educação, a superação dessas condições, ou seja, vencer as relações sociais de dominação. A finalidade da educação seria em última instância, a construção da omnilateralidade.

A pedagogia crítica representa, pois, uma síntese das propostas pedagógicas que têm como fundamento a crítica à sociedade capitalista, e da educação como reprodutora de relações sociais injustas e desiguais (SAVIANI, 1997), conformando uma proposta que orienta ações educativas para a formação humana omnilateral, como defendida por Marx (TOZONI-REIS, 2007).

As teorias da reprodução formuladas a partir da década de 60, principalmente por Bourdieu e Passeron, denunciavam o papel da escola como reprodutora da estrutura da sociedade capitalista, e muito contribuíram para a formulação das teorias críticas, embora tenham suscitado muitas censuras pelo caráter imobilizador que geravam. Nesse contexto, vários autores elaboraram análises e orientações para a superação da educação reprodutora, criando o escopo para uma educação transformadora que considerasse a formação crítica dos sujeitos a partir de processos reflexivos que passassem pela discussão e transformação das relações sociais de dominação. De acordo com Tozoni-Reis, a ênfase no papel político transformador da educação vincula a teoria marxista ao fundamento da pedagogia crítica. (op.cit., 2007, p.201)

No Brasil essa perspectiva foi sistematizada a partir de duas vertentes consolidadas na década de 1970, que depois vieram a se desdobrar em novas concepções e tendências: a pedagogia libertária e a pedagogia histórico-crítica.

De acordo com Loureiro (2004), a EA transformadora encontrou sua maior influência na pedagogia inaugurada por Paulo Freire em seus diálogos com as tradições marxista e humanista e inserida no grupo de pedagogias libertárias e

emancipatórias iniciadas nos anos 70. Ela se destaca pela concepção dialética de educação, que entende como atividade social de aprimoramento do sujeito pela aprendizagem e pelo agir, e que se alia aos processos de transformação societária. Compreende o “ser humano” como um “ser inacabado” em constante mudança, que por meio desse movimento permanente age no sentido de conhecer e transformar. Junto a Paulo Freire, representam a pedagogia libertária: Miguel Arroyo, Moacir Gadotti e Carlos Rodrigues Brandão, os dois últimos são, também, fortes referências na educação ambiental brasileira (LOUREIRO, 2004, p.68).

A pedagogia libertária de Freire, em síntese, busca criar condições de superação da “consciência ingênua” para a “consciência crítica”, tendo por objetivo transformar as relações de dominação que caracterizam os vínculos sociais, nos quais a conscientização diz respeito ao “processo de emersão dos sujeitos da condição de oprimidos à condição de consciência da opressão que se concretiza na ação transformadora”. Educação é entendida, portanto, como conscientização, isto é, um processo de construção ativo e reflexivo dos sujeitos rumo à consciência crítica. Refere-se à ação, não a qualquer ação, mas a uma ação política, transformadora, libertadora, emancipatória (TOZONI-REIS, 2007)

O pressuposto básico da educação libertadora é que os sujeitos, educadores e educandos, mediatizados pelo mundo, eduquem-se em comunhão, com o objetivo de transformar as relações de opressão que os submete (opus.cit., 2007). De acordo com Tozoni-Reis, a pedagogia freireana tem exercido grande influência na EA, embora seja relevado aquilo que mais a caracteriza

Educação política que toma as condições sociais da existência dos sujeitos oprimidos como tema central de problematização na perspectiva de sua libertação, compreendida como transformação da sociedade injusta e desigual (TOZONI-REIS, 2007.p.206)

A teoria freireana, na educação ambiental, poderia contribuir amplamente para o desvelamento da relação dos homens entre si, e destes com o meio ambiente. Mas o uso, que dela fazem, fica restrito, muitas vezes, à abordagem dialógica e à valorização da ação prevista no método, o que enfraquece sua base problematizadora da realidade.

Outra referência importante da pedagogia crítica no Brasil é Dermeval Saviani, com a pedagogia histórico-crítica. Proposta que difere da pedagogia libertadora em alguns de seus pressupostos, como o que liga a especificidade da educação à apropriação do saber historicamente acumulado, cabendo a ela identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados para a “humanização” dos homens, bem como as formas adequadas para isso. Na perspectiva histórico-crítica, o processo de formação humana plena exige a apropriação da cultura produzida pela humanidade, conseqüentemente, a educação é parte integrante desse processo junto ao movimento de transformação da sociedade capitalista. A função maior da educação seria, então, promover a formação do cidadão crítico, disponibilizando um conjunto de saberes para que o ser humano dele se apropriasse, através de um “processo pleno e reflexivo”, o que lhe permitiria fazer da cultura um instrumento de ação e transformação da realidade social.

Uma proposta educativa que valoriza os saberes acumulados pela humanidade através da história: os conteúdos culturais, compreendidos de forma dinâmica, serão no processo educativo intencional e sistematizado, apropriados criticamente pelos sujeitos, mas apropriados como estratégia política de instrumentalização desses sujeitos para a prática social transformadora [...] o conceito de apropriação supera do ponto de vista dialético – incorporar e ir além – o conceito de transmissão mecânica de conhecimentos acumulados socialmente, presentes na pedagogia tradicional (TOZONI-REIS, 2007, p.210)

Valorização essa que tem consequência para o papel do educador: mediador do processo de apropriação. A questão central aqui diz respeito à garantia, pelo educador, desta apropriação através de uma atuação direta e intencional, que crie condições educativas de reflexão crítica destes conteúdos.

A transposição desses princípios para a educação ambiental nos faz pensar em uma atividade que, em síntese, deve refletir criticamente sobre quais conteúdos são necessários à formação de sujeitos cujo compromisso social, histórico e político é a construção de sociedades sustentáveis, e os meios para acessá-los. É uma proposta de educação ambiental que se assume como mediadora da apropriação feita, pelos sujeitos, dos saberes, das qualidades e capacidades necessárias à ação transformadora e conseqüente, face ao ambiente em sua totalidade.

Relevantes reflexões sobre o papel da escola como elemento de reprodução social no capitalismo, envolvendo ideologia, cultura e currículo, e estratégias para sua redefinição, foram desenvolvidas também por Michel Apple, Henri Giroux e Pierre Bourdieu, no bojo da pedagogia crítica.

Ainda no âmbito das escolas ligadas à teoria marxiana como apontado por Loureiro (2004), Gramsci é fecunda fonte de inspiração, com sua concepção de “escola unitária” e de educação articulada à organização dos movimentos sociais populares e à atuação dos agentes sociais em esferas articuladas às econômicas, para a construção de alternativas societárias viáveis.

Antonio Gramsci desde cedo associou o socialismo à necessidade de uma instrução que seja revolucionária. Para que a escola não reproduza o consenso e a hegemonia burguesa, Gramsci reforça a importância da construção de uma interpretação da cultura própria da classe trabalhadora, e a partir disso, de um novo princípio educativo.

De acordo com ele as escolas funcionam como aparelhos de hegemonia, situadas nas trincheiras da sociedade civil, e depende da luta de classes a conquista de seu caráter universal contra o particularismo burguês. Essa escola pressupõe uma educação integral, organizada tendo como base a união da teoria com a prática, do saber com o fazer, com a incumbência de tornar possível a emancipação humana.

(com a) tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 1991, p. 121).

Uma “escola de investigação capaz de materializar a liberação” que, tanto em Gramsci como em Marx, tem no conceito e no trabalho o princípio educativo imanente. Como apresentado em LEHER (2005), é importante ressaltar o conceito de trabalho para Gramsci, que o vê como

Um processo da historicização de dois componentes fundamentais: o conhecimento das leis naturais e o sentimento de ordem associativa. São

esses momentos dialéticos – lei natural e lei social – que permitem modificar reciprocamente o mundo natural e o mundo social (GRAMSCI, 1991, p.9)

Esse pressuposto requer uma crítica ao atual modo de vida e um trabalho consistente de organização da cultura e da escola com vista a um novo modelo. Para tanto, a função educadora tem posição central.

A proposta de escola unitária fundamenta-se na busca pela emancipação humana e pela aquisição de maturidade intelectual. O termo “única” está relacionado à ideia de uma escola com todos os níveis de ensino que prepare de maneira igual os indivíduos, com as mesmas oportunidades profissionais.

A representação de uma escola “desinteressada” segue o sentido contrário ao esquema classista de escola profissional para as classes operárias e escola clássica para as classes dominantes. A proposta concebe uma educação que oportunize a absorção e assimilação pelo educando de todo o seu passado cultural, acumulado historicamente e que deu origem à sociedade em que o indivíduo está inserido. Para Gramsci, todo ou a maior parte do processo educativo de um indivíduo, desde sua infância até sua escolha profissional, deve estar calcado em princípios “desinteressados” e proporcionar uma formação humanista geral (NASCIMENTO, SBARDELOTTO, 2008)

Gramsci defende que a classe trabalhadora incorpore a educação em suas lutas, e reivindique o direito a uma escola “única, comum e desinteressada”, que garanta aos filhos da classe trabalhadora acesso à cultura, que deve ser assegurada pelo Estado. Embora Gramsci reconheça os interesses da classe dominante que ocupa o Estado, ele defende a educação pública como obrigação do Estado, instituição capaz de garantir seu caráter universal (GRAMSCI, 2001, p. 187).

Nessa caudalosa fonte de referências, a pedagogia crítica é construída como alternativa à pedagogia tradicional e sob a orientação da educação transformadora. Dessa fonte também se alimenta a educação ambiental transformadora. Esta, de acordo com Loureiro (2004, p.67), parte da matriz que entende a educação como elemento de transformação social – movimento integrado de mudanças de valores e de padrões cognitivos com ação política democrática e reestruturação das relações econômicas – inspirada no fortalecimento dos sujeitos, no exercício da cidadania para a superação das formas de dominação capitalista. Uma educação que tem como especificidades suas categorias identitárias centrais:

“ambiente” e “natureza” e se origina no escopo das pedagogias críticas e emancipatórias, especialmente dialéticas - enquanto exercício totalizador que permite apreender a síntese das determinações múltiplas que conformam a unidade.

Enfatiza a educação enquanto processo permanente, cotidiano e coletivo pelo qual agimos e refletimos, transformando a realidade de vida. Está focada nas pedagogias problematizadoras do concreto vivido, no reconhecimento das diferentes necessidades, interesses e modos de relações na natureza que definem os grupos sociais e o “lugar” ocupado por estes em sociedade, como meio para se buscar novas sínteses que indiquem caminhos democráticos, sustentáveis e justos para todos. Baseia-se no princípio de que as certezas são relativas; na crítica e autocrítica constante e na ação política como forma de se estabelecer movimentos emancipatórios e de transformação social que possibilitem o estabelecimento de novos patamares de relações na natureza (LOUREIRO, 2004, p.81).

Sinteticamente se explica como um processo de politização e publicização da problemática ambiental com vistas à transformação individual e social, não cabendo nesse processo dissociação entre teoria e prática; subjetividade e objetividade; simbólico e material; ciência e cultura popular; natural e cultural; sociedade e ambiente. Tem por procedimentos metodológicos a participação e o exercício da cidadania desde que se defina quais atitudes são adequadas à vida no planeta, e rompa com as práticas sociais contrárias ao bem-estar público e à equidade. Falar de EA transformadora significa assim,

Afirmar a educação enquanto práxis social que contribui para o processo de construção de uma sociedade pautada por novos patamares civilizacionais e societários distintos dos atuais, na qual a sustentabilidade da vida, a atuação política consciente e a construção de uma ética que se afirme como ecológica sejam seu cerne (LOUREIRO, 2004, p.90).

O fazer educativo que acompanha essa perspectiva implica a coerência com princípios indissociáveis que dizem respeito, conforme Quintas (2000, p.15), ao entendimento de que a educação é instrumento mediador de interesses, e de conflitos entre os atores sociais que agem no ambiente, usam e se apropriam dos recursos naturais de modo diferenciado, em condições materiais desiguais e em contextos culturais, simbólicos e ideológicos específicos; à percepção de que os problemas compreendidos como ambientais são mediados pelas dimensões naturais, econômicas, políticas, simbólicas e ideológicas que

ocorrem em um dado contexto histórico, e que determinam a apreensão cognitiva de tais problemas; à apreensão das relações existentes entre educação, sociedade, trabalho e natureza, em um processo global de aprendizagem permanente em todas as esferas da vida; e ao foco na formação dos sujeitos com vistas à sua organização e intervenção em processos decisórios nos diferentes espaços de participação existentes.

De acordo com esses princípios, a adoção de múltiplos procedimentos participativos e dialógicos, cognitivos-conteudistas, perceptivos, sensoriais e lúdicos, com ênfase adequada a cada momento pedagógico, deve permitir aos atores da ação educativa conhecer a realidade, num processo de sistematização, reflexão e ação; fortalecer a ação coletiva e organizada; articular diferentes saberes na busca por soluções de problemas e compreender o ambiente em toda a sua complexidade, e a vida em sua totalidade (QUINTAS, apud LOUREIRO 2004, p.92).

Um autor que despontou com a teoria crítica de Frankfurt, ainda que dela tenha se descolado posteriormente, é Jürgen Habermas, criador da teoria da ação comunicativa, de grande influência em vários campos do conhecimento e onde estão ancoradas algumas tendências da educação ambiental no Brasil. Por isso observaremos, junto a outros autores que analisaram sua obra, a validade das questões que coloca e os limites de sua proposta emancipatória.

Jürgen Habermas é a última grande referência da Escola de Frankfurt. Aproximou-se, desde sua juventude, dos clássicos da Escola, porém sua vasta obra veio a divergir em vários pontos das posições dos autores da Teoria Crítica. Sua obra se distancia do marxismo e representa de acordo com Lessa (1997) a mais articulada tentativa, nas últimas décadas, de substituir, pela esfera da intersubjetividade, a centralidade do trabalho característica da tradição marxista.

Habermas acreditava que a utopia criada em torno do potencial de trabalho de uma sociedade perdeu seu ponto de referência na atualidade e sua força persuasiva, a “força estruturadora e socializadora do trabalho abstrato”. Sua análise crítica sobre a sociedade capitalista o levou a desenvolver uma teoria que acreditava superar “os limites do marxismo”, se aproximando do atual contexto de “nova realidade social” – onde o trabalho não tem mais centralidade – e propôs uma nova utopia com base na ação comunicativa (2003)

Konder (2006) entende que Habermas alegou que Marx tinha subestimado a problemática da ação comunicativa por ter se fixado na luta revolucionária com o objetivo de modificar as relações de produção, se concentrando nos conflitos materiais. Hoje, os combates se deslocaram. A postura crítica exige a denúncia de situações de distorção nas comunicações, tornando decisivas as ações de interação e de comunicação.

Na teoria proposta por Habermas, a categoria que representa a diferenciação entre o homem e o animal – o ser social do ser natural – não é o trabalho, mas a linguagem, pois de acordo com ele a reprodução da vida social se inicia quando a economia da caça é complementada por uma estrutura social familiar, e isso implica um sistema de normas sociais que pressupõe a linguagem. Essa análise distancia o autor de Marx e Lukacs, pois nessa perspectiva, muda a categoria que propiciaria o salto ontológico do ser orgânico para o ser social, e a sua motivação não seria mais a produção de valores de uso, mas a produção de consensos a partir do agir comunicativo, ao redor do qual o autor vai construir sua proposta para emancipação humana.

O filósofo acredita que há uma “razão instrumental” que corresponde ao trabalho, às necessidades de produção, e que obedece às normas técnicas e orienta-se por metas. Ele diferencia essa razão de uma outra, ligada à prática social simbólica e mediada pela linguagem, a razão comunicativa. Ambas correspondem às necessidades humanas essenciais, divididas entre o que ele chama de *sistema* e *mundo da vida*. O mundo da vida como lugar fundador da ação é onde se processa a ação comunicativa que permite a formulação de acordos e consensos. É a esfera do coletivo, espaço do agir comunicativo, onde se desenvolve a intersubjetividade e a cultura, valores constitutivos de ser social

Chamo comunicativas às interações nas quais as pessoas envolvidas se põem de acordo para coordenar seus planos de ação, o acordo alcançado em cada caso medindo-se pelo reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade [...] Enquanto no agir estratégico um *atua* sobre o outro para *ensejar* a continuação desejada de uma interação, no agir comunicativo um é *motivado racionalmente* pelo outro para uma ação de adesão [...] (HABERMAS, 2003, p.79)⁴⁷

⁴⁷ Destaque dado pelo próprio autor.

Montaño (2009) considera que o “mundo da vida” de Habermas é anterior e onipresente, sua “comunalidade” é prévia a todo dissentimento possível, e por isso aparece na perspectiva dos participantes como contexto criador do horizonte, dos processos de entendimento.

Para Cohen e Arato (1992) esse “mundo da vida” habermasiano se relaciona ao conceito de sociedade civil, que é o lugar da interação humana, pretensamente autônomo do sistema, onde ocorrem as ações de linguagem. A canalização dos fluxos comunicativos aí gerados para a esfera pública caberia ao conjunto de associações voluntárias desvinculadas do mercado e do Estado, depois identificado pelo autor como sociedade civil - “base social de esferas públicas autônomas”, distinta tanto do sistema econômico como da administração pública (HABERMAS, 2007). Essa base (HABERMAS, apud MONTAÑO 2009,p.71)) é composta de diferentes movimentos, associações e organizações voluntárias, “especializadas na geração e propagação de convicções, em descobrir temas de relevância para o conjunto da sociedade, em interpretar valores, produzir bons fundamentos e desqualificar outros”; seu papel fundamental, segundo Habermas, seria captar os problemas sociais que ressoam nas esferas privadas, apurá-los e transmiti-los para a esfera pública política. A linguagem e a cultura, de acordo com a construção do autor, são os aspectos centrais do mundo da vida. No mundo da vida operam-se os processos de reprodução cultural, integração social e socialização. Desarticulado do mundo da vida, “numa clara visão dualista da realidade social”, de acordo com Montaño (2009), Habermas cria a noção de “Sistema” como espaço da razão instrumental. O Sistema desdobra-se em sub-sistemas autônomos: econômico e político. Dinheiro, poder e trabalho, aí aparecem como meios de controle, voltados para a reprodução social. O produto do Sistema são os valores de uso e o poder, enquanto o produto do agir comunicativo no mundo da vida é, como já dito, o consenso.

Montaño (2009) faz uma importante ressalva distinguindo o consenso de sentido gramsciano, o qual, necessariamente, aparece como “resultado da disputa, das lutas, a partir de dissensos, de interesses antagônicos entre as classes, oriundos das relações econômicas”, do consenso tratado por Habermas, visto como “resultado de diálogo entre atores que, sem dissensos e antagonismos no mundo da

vida, necessariamente produzirá entendimentos”, pois não traz as distinções presentes no Sistema.

A compartimentação entre Mundo da Vida e Sistema operada pelo filósofo o leva a entender a relação entre ambos como dual, e não dialética: autônomas, independentes uma da outra. Mas, um problema fica por resolver: no contexto capitalista, os sistemas econômico e político com seus meios de controle (dinheiro e poder) invadem com sua lógica instrumental e técnica a esfera comunicacional, operando uma “colonização do Mundo da vida”, restringindo a prática comunicativa com limites externos que reduzem a possibilidade de entendimentos. Segundo Habermas (2003) trata-se de uma violência estrutural exercida através de uma restrição sistemática da comunicação.

Nessa condição habermasiana de centralidade da intersubjetividade, quando o trabalho deixa de ser categoria fundante do ser social e elemento estruturador da sociedade, a teoria marxista perde, além do poder analítico, o poder persuasivo de sua utopia baseada na emancipação do trabalho. Habermas criou, então, a teoria do agir comunicativo, propondo uma utopia emancipadora baseada na descolonização do mundo da vida e no poder da razão comunicativa da intersubjetividade. Como conclui Montaño,

O que está em tela com isso é o intervencionismo estatal, seguindo os ditames do mercado, como instância de regulação societal. Se a política é reduzida a poder (estatal) e a economia a dinheiro (e relações comerciais) e se o fundamento do capitalismo tardio é a sua colonização sobre o mundo da vida, o problema se resolve no fortalecimento da razão e do agir comunicativo, no desenvolvimento autônomo e na primazia do mundo da vida “descolonizado” (MONTAÑO, 2009, p.73).

O que falta ser feito, então, é mudar a relação na qual predomina a razão instrumental sistêmica sobre a razão comunicativa do mundo da vida, mantendo através de acordos e consensos entre as partes, o controle do Sistema e suas vertentes: econômica e política. Trata-se, assim, de descolonizar o mundo da vida invadido pela razão instrumental, pelo próprio agir comunicativo. Montaño (2009) aponta um outro problema para o projeto habermasiano: a falta de um ator capaz de promover a transformação social. O sujeito do “mundo da vida” é um ator

desvinculado dos sistemas econômico e político, do aparato administrativo e burocrático do Estado e do complexo militar – um ator “indiferenciado” e falsamente sem identidade.

A utopia habermasiana concebe a linguagem como única categoria definidora da sociabilidade, e como arma da nova utopia emancipadora do homem. A dinâmica do “mundo da vida”, onde ocorrem as relações sociais e as práticas intersubjetivas, é tida como absolutamente independente da esfera produtiva, das relações de classe e da contradição capital e trabalho, delas decorrentes. Habermas acaba, assim, desconsiderando os fundamentos ontológicos que determinam as relações sociais, ao esvaziá-las de seus aspectos econômicos e políticos. A ruptura com a centralidade do trabalho da tese marxista, faz com que também desapareçam nas considerações de Habermas, a contradição central entre capital e trabalho e as derivadas conexões com as várias esferas da sociedade, da política e da cultura (MONTAÑO, 2009).

Ao ignorar a base marxista, seu projeto de transformação societal vai apostar no fortalecimento das relações associativas que têm na comunicação e no discurso, a materialização de um projeto emancipador. A relação contraditória dos interesses entre capital e trabalho é substituída pelas relações consensuais criadas pelas argumentações discursivas desenvolvidas no “mundo da vida”. As temáticas sociais mais específicas, materializadas em ações pontuais e focalizadas nos movimentos sociais organizados no âmbito deste espaço, mundo da vida, vão substituir noções de classe social e lutas de classe.

A contraposição operada por Habermas entre Sistema e Mundo da Vida deixa sem resposta efetiva a colonização deste último pelo primeiro, visto que na sociedade capitalista, as relações no mundo da vida estão atravessadas por questões, interesses e correlações de forças vinculadas aos subsistemas econômico e político. Como afirma Antunes (2007, p.158), o sistema não coloniza o mundo da vida como algo exterior a ela, os dois não são subsistemas que possam ser separados entre si, mas partes integrantes e constitutivas da totalidade social.

Considerando as análises de um mundo da vida autonomizado do Sistema mas colonizado por este, conforme apontado por Habermas, um projeto utópico para fortalecimento do mundo da vida e potencialização do agir comunicativo

que vise consensos, parece sofrer sérios limites. Ao não considerar o Sistema como lugar de intervenção e lutas, deixa sua condução com a classe dominante, enquanto concentra diálogos e ações nas bordas da arena pública. Como finaliza Montañó

[...] parece significar a condenação ao continuísmo. Mais do que um projeto utópico, parece uma ideia utopista. Em vez de emancipação, a perpétua confirmação da dominação. No lugar de história, a naturalização do sistema (a constante reprodução dele) (Opus. cit., 2009, p.76).

A educação como um todo, e a educação ambiental, em particular, tem utilizado a concepção de esfera pública, produção de consensos e ação comunicativa da teoria de Habermas para desenvolver argumentos e programas. Servindo de legitimação para diversos objetivos de mobilização, a teoria de Habermas e suas ideias causam forte sedução pela possibilidade de potencializar a ação coletiva e ampliar os espaços democráticos, sendo seu discurso, à primeira vista, de fácil aderência.

Mesmo quando não está explícito, podemos observar circulando em documentos orientadores de políticas públicas e programas de ação, ideias que focalizam mudanças culturais, apóiam a formação de grupos voluntários e solidários, a formação de coletivos, dialogismo, logus argumentativo, comunidade interpretativa, entre outros. Os documentos técnicos formulados pelo Órgão Gestor da PNEA onde mais estão evidenciadas as premissas de Habermas são os que tratam do ProFEA –Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais e do Programa de Educomunicação Socioambiental.

O ProFEA foi formulado entre 2003 e 2004 pelo órgão Gestor (OG) da PNEA, e insere-se como uma das principais estratégias para o enraizamento da educação ambiental em todo território nacional, a fim de potencializar processos de formação de educadoras(es) ambientais, por intermédio do estabelecimento de articulações que propiciem “a harmonização de interesses entre as instituições e as pessoas, entre as demandas e ofertas de processos formativos em educação ambiental visando a construção de sociedades sustentáveis”(ProFEA, 2006, p.11)

De acordo com o documento técnico que o apresenta (MMA, 2006), seu objetivo central é a

a construção democrática do espaço público destinado à definição e implementação participativa das políticas públicas de educação ambiental [...] Cabendo ao poder público atender às demandas dos coletivos organizados da sociedade (e garantir) as condições ideais para existência de um espaço público coletivo e representativo dos interesses díspares da sociedade.

Entendem os formuladores do Programa que essa estratégia possibilitará o empoderamento dos atores da EA, e potencializará as ações através da articulação institucional de parcerias do OG da Política Nacional de Educação Ambiental, Governos de Estados, IBAMA e coletivos organizados da Sociedade. Configurando uma medida descentralizadora das funções do Estado. Os “interesses díspares”, acredita-se que seriam resolvidos por mediação de “comunidades interpretativas”, que têm como meta a formação de consensos para o bem comum. “Aceita que o desenvolvimento pode ser um processo natural [...] cuja configuração é desconhecida por todos os sujeitos e o futuro não está pré-definido” [...], embora seja desejado a esse futuro “um contexto no qual os diversos processos transformadores da realidade, rumo à justiça socioambiental, à democracia, à qualidade de vida e à sustentabilidade sejam orientados pelos diferentes atores e grupos sociais, sem hierarquias nas relações” (ProFEA, 2006 p.11-13).

Entre as orientações principais para a descentralização das ações de EA sugere-se um currículo centrado na realidade local, com um “cardápio” de saberes e informações, formado à medida do interesse e necessidade do coletivo, visando também “promover o exercício do diálogo, da negociação e da construção do próprio processo de aprendizagem”. Fazem parte deste currículo: a constituição de Comunidades Interpretativas de Aprendizagem, que compreendem “grupos dialógicos capazes de conduzir à emancipação individual e coletiva” e são a “chave para reequilibrar as funções Regulação- Emancipação e os papéis de Estado, Comunidade e Mercado”, a existência de práticas solidárias seriam um indicador do processo de Comunidades Interpretativas e de Aprendizagem; e a Elaboração de Intervenções Educadoras, onde “a intervenção é o eixo central do processo formativo buscando soluções para problemas concretos da comunidade”, centrado no imediato e com perspectiva de resultados a curto prazo. A centralidade da ação

orienta a busca do cardápio e as pautas das comunidades interpretativas (ProFEA,2006 p.19-25)

O Programa de Educomunicação Socioambiental foi produzido pelo OG da PNEA em atendimento á demanda para “Produzir, gerir e disponibilizar, de forma interativa e dinâmica, as informações relativas à educação ambiental.” Sua intenção era sistematizar as ações já traçadas pelo Órgão Gestor da PNEA, e lançar elementos para “se pensar mais amplamente uma política de comunicação ambiental visando a interação dos objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental com as ações e políticas das demais secretarias do Ministério do Meio Ambiente e seus órgãos vinculados, do Ministério da Educação, outras instâncias de governo e da sociedade civil, inclusive da mídia”.(PROGRAMA DE EDUCOMUNICAÇÃO SOCIOAMBIENTAL,2005,p.5)

O documento aborda o conceito de “Dimensão pedagógica dos processos comunicativos associados á questão ambiental”, que compreende um campo de implementação de políticas de comunicação educativa, cujo objetivo geral é voltado ao “desenvolvimento de ecossistemas educativos”, mediados por processos de comunicação e pelo uso de tecnologias da informação, com vistas à construção de espaços públicos que possibilitem “convergências no diálogo” entre os diversos atores de um determinado território, no qual o Estado teria o papel de sensibilizador e mobilizador da sociedade civil.

Com fundamentos pautados em Paulo Freire (educação e reciprocidade) e Mario Kaplun (leitura crítica dos meios de comunicação) o documento apresenta a ideia de “razão comunicativa” na defesa da elaboração de um programa de “educomunicação”.

A teoria da ação comunicativa de Habermas justifica-se na percepção no Ocidente do conflito dialético, filosófico e ideológico entre uma “razão técnica”, com a ação estratégica dela derivada, e a “razão comunicativa” e sua derivação em ação comunicativa. Por exemplo, e com um certo senso filológico, etimológico e histórico, perceberemos que só se pode falar em “Estratégia” quando se tem em vista um conflito a ser vencido por uma construção que se pretende superior, que suplante outra, no interesse, acima de tudo, de quem a formula. É uma palavra belicosa, portanto.

Recordemos que a origem do aparecimento e dominação ideológica pelos meios de comunicação de massa no século XX, segundo autores da teoria

crítica, ocorreu por força de estratégias de interesse político. O horizonte era mesmo o de competitividade ideológica e raramente de cooperação. Em contraponto dialético à ação estratégica estaria, para Habermas, a prevalência da comunicação principalmente enquanto cooperação e construção de consenso, e não predominantemente como disputa ideológica e competitiva. Nem é, portanto uma questão de oposição maniqueísta, já que não haverá evolução à parte do conflito, mas de graduação, de equilíbrio. Se o discurso da publicidade é, por exemplo, prioritariamente estratégico, é porque há aí uma motivação econômica capitalística que isto determina. Para Habermas (1989), as interações sociais serão mais ou menos cooperativas e estáveis, mais ou menos conflituosas e instáveis. Num extremo estará sempre tendendo para o entendimento mútuo, noutro extremo a orientação é para o sucesso. A base da lógica argumentativa em que este autor tanto insistia, significa a busca de convergências no diálogo, não necessariamente a externalização exaustiva de posições, exaurindo a capacidade dos canais”.(PROGRAMA DE EDUCOMUNICAÇÃO SOCIOAMBIENTAL,2005 p.10-11)

Vale ressaltar que essa proposta permeou o desenvolvimento do texto inicial da Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental (ENCEA) para Unidades de Conservação do SNUC, sendo essa uma das controvérsias na construção da Estratégia, como veremos adiante.

5.4 Educação Ambiental: Diferentes Propostas para Unidades de Conservação

As áreas Protegidas e a educação ambiental são constantemente associadas, sendo aquelas consideradas estratégicas para uma educação dirigida a conscientizar a população quanto aos benefícios da conservação da biodiversidade, e conseqüentemente para a valorização dessas áreas, que totalizam hoje mais de 8% do território brasileiro, apenas considerando as Unidades de Conservação federais.

A abordagem naturalista da educação ambiental por muito tempo reforçou a dimensão mais conservadora da questão ambiental e da educação, lançando-as em “armadilhas paradigmáticas” (GUIMARÃES, 2004) com reprodução nas ações educativas dos paradigmas constituintes da sociedade moderna. Estes tendem a reproduzir o fazer pedagógico da educação tradicional, e relegam a perspectiva crítica e reflexiva no processo pedagógico, produzindo, predominantemente, nas ações educativas, uma educação ambiental de caráter adaptador e adestrador, para uma sociedade que se deseja sustentável. O risco

dessa armadilha torna-se ainda maior em áreas naturais protegidas, com a repercussão do mito da natureza intocada (DIEGUES, 2004), que dissocia natureza de cultura, ciência de senso comum, sensibilidade de racionalidade, levando a ações educativas que visam “religar” o homem à natureza, com metodologias discursivas e metas de mudanças comportamentais e compromisso individual na defesa da conservação da natureza.

O principal objetivo dessas Unidades, ainda que guardadas as especificidades por categorias, é a instituição de uma nova dinâmica de proteção territorial nos espaços destinados a sua implementação, no processo que vai desde a sua criação/delimitação até sua gestão.

Conforme resumido por Teixeira (2005),

Posteriormente à proteção da diversidade biológica, dos recursos genéticos, das espécies ameaçadas e da diversidade dos ecossistemas, o SNUC estabelece ainda outras regulamentações que procuram compatibilizar a conservação à ocupação humana – proteção de recursos naturais necessários à subsistência de populações tradicionais, promovendo-as social e economicamente; desenvolvimento e adaptação de métodos e técnicas de uso sustentável dos recursos naturais; garantia da participação na criação; implantação e gestão das unidades de conservação como, por exemplo, a formação de conselho consultivo ou deliberativo nas Unidades de Conservação de Uso Sustentável; divulgação de informações à população local e a outras partes interessadas; incentivo à criação e à administração das unidades por parte das populações locais na perspectiva de “co-gestão”, entre outras medidas (TEIXEIRA, 2005,p.53).

Certamente, a institucionalização de áreas protegidas, que considerem o uso de seus recursos para a reprodução das comunidades tradicionais, foi uma vitória contra as diretrizes restritivas dos preservacionistas, que separavam natureza e sociedade. Resultado também da pressão feita por movimentos sociais, que ao mesmo tempo, buscou manter essas áreas protegidas do uso indiscriminado, de interesses externos e da especulação imobiliária. As Unidades de Uso Sustentável podem ser um instrumento de conservação muito eficaz, por viabilizar a existência de outros modelos de reprodução social e de relação com a natureza, servindo aos interesses do território, das populações envolvidas, bem como a pesquisas e ações educativas que lancem luz sobre outras possibilidades de sociedade que não a hegemônica.

Seguindo essa análise, a exigência da constituição de espaços públicos que garantam a gestão participativa por meio de consultas públicas e conselhos de gestão, também deve ser considerada como um avanço em relação aos anteriores e limitados instrumentos normativos, cujas definições eram feitas, exclusivamente, no âmbito do governo, podendo se constituir em importantes espaços pedagógicos para participação coletiva.

Não desconsideramos, aqui, os limites desses espaços para a gestão de fato, e para a participação desejável, nem mesmo os riscos de manipulação do envolvimento para a legitimação das decisões tomadas. Mas é presumível que ao falarmos de gestão participativa e conselhos gestores, estejamos falando também em disputa de sentidos, e para a construção desses sentidos, em muito pode contribuir um programa educativo. A proposta educativa para esse fim deve privilegiar atores diretamente interessados, e anteriormente não considerados para atuarem no quadro definidor dessas áreas protegidas em uma perspectiva de reflexão e ação que, inevitavelmente, exige uma educação crítica – dos modelos de desenvolvimento e de conservação hegemônicos – e transformadora, no sentido de atuar visando a superação das relações sociais vigentes, e na objetivação de outro patamar societário que, como afirma Loureiro (2004), expresse a ruptura com os padrões dominadores – entre os homens e deles com a natureza – que caracterizam a contemporaneidade.

A relevância da educação nas Unidades de Conservação tem sido reconhecida por políticas públicas nacionais como a PNEA - Política Nacional de Educação Ambiental, que ao definir a Educação Ambiental como *“um componente essencial e permanente da educação nacional, que deve estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal,”* incumbiu os órgãos integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente de promoverem ações de educação ambiental integradas aos programas de conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente.

[...] que o Poder Público, em níveis federal estadual e municipal incentivará: a sensibilização da sociedade para a importância das unidades de conservação; a sensibilização ambiental das populações tradicionais ligadas às unidades de conservação; a sensibilização ambiental dos agricultores [...] (incisos IV a VI) . (BRASIL, 1999)

O SNUC assumiu a educação como estruturante na gestão de UC's (Inciso XII Art 4º) e traçou como diretriz *“a participação efetiva das populações locais na criação, implantação e gestão das unidades de conservação”*(Art 5º), reconhecendo que para que isso se efetive torna-se necessária a realização de processos educativos com os grupos sociais do território onde a UC está situada.

Após a implantação do SNUC, a Diretoria de Áreas Protegidas do MMA, junto ao IBAMA e ONG's ambientalistas realizou, em 2004, uma Oficina sobre Gestão Participativa no SNUC, com participação de técnicos do governo e representantes de organizações da sociedade, que teve como objetivo, além da troca das experiências acumuladas após aprovação do Sistema, discutir os problemas e desafios envolvendo consultas públicas e conselhos de gestão para estabelecer alguns princípios e diretrizes para a gestão participativa nas UC's .

O resultado desse trabalho subsidiou o Plano Nacional Estratégico de Áreas Protegidas – PNAP, formalmente instituído em 2006. Seus princípios e diretrizes deveriam servir como um plano de ação para o SNUC, minimizando lacunas daquele Sistema, entre as quais a articulação entre diversidade biológica e sociocultural, e a inclusão das terras indígenas e de remanescentes quilombolas. O PNAP que deverá ser reavaliado em 2011, ao reconhecer as áreas protegidas como um instrumento eficaz para a conservação da diversidade biológica e sociocultural, assume em suas diretrizes a garantia do acesso público às informações relacionadas a essas áreas, destacando a participação social em todas as etapas do PNAP e o fortalecimento dos instrumentos existentes de participação e controle social. Para tanto, previu a criação de uma estratégia de comunicação e de educação ambiental.

Atualmente, e segundo estimativas oficiais (CNUC),⁴⁸ o total de Unidades de Conservação sob gestão do governo federal é de 310 unidades, sendo 173 de uso sustentável. Este quadro, como salienta Quintas (2009), representa uma inversão significativa da tendência consolidada até 1989, quando havia 85% de UCs de Proteção Integral, e 15% de UCs de Uso Sustentável. Esse quadro aponta o longo caminho a ser trilhado para que se efetivem as orientações mais democráticas das políticas para essas áreas, e amplie-se a participação popular articulada às institucionalidades públicas na conformação do Estado (Loureiro, Cunha 2008).

⁴⁸ Consultado em 02/02/2011 in: www.mma.gov.br

Nesse sentido, a educação ambiental presente nos espaços da gestão pública não pode deixar de atuar no estabelecimento e fortalecimento de conselhos de gestão que, dentro de suas competências, é o locus dessas áreas nas quais, na perspectiva de Quintas (2000), o conhecimento, as habilidades, as atitudes e os valores são construídos pela educação com a intenção de intervir na realidade para transformá-la em favor dos interesses coletivos.

As Unidades de Conservação têm ocupado um lugar significativo nessa disputa por se constituir em cenário emblemático onde a relação sociedade natureza pode ser problematizada por meio de questões como: de qual sociedade e de qual natureza estamos falando? O que queremos conservar? De quem a protegemos e para quem? Quais interesses podem gerar acordos? Quais conflitos podem gerar?

Essas questões eram tratadas parcialmente e por meio de programas educativos com forte tendência conservacionista, contrapondo natureza e cultura, mas vêm sendo questionadas e progressivamente influenciadas por uma concepção socioambiental que considera o meio ambiente como espaço relacional, no qual a sociedade humana constitui uma organização natural, ou seja, entende a unidade sociedade/natureza.

De acordo com Loureiro (2004), nas Unidades de Conservação são “clássicos” os programas de educação ambiental bancária, no sentido freireano, junto às populações que vivem no interior ou no entorno das Unidades.

Nesse espaço pedagógico é crônico o uso da educação como fator de imposição de condutas vistas como corretas pelas instituições governamentais de meio ambiente e de divulgação de informações científicas por meio da produção de materiais em que a linguagem é inadequada ao diálogo e à participação, não sendo incomum a distribuição aleatória de cartilhas e cartazes em regiões com grande incidência de analfabetos ou em que a leitura não é habitual. [...] chamamos a atenção para a relação Educação Ambiental/Comunidade/Unidade de Conservação, pois aí a contradição entre educar e adestrar (no sentido posto por Brügger, 1994) se explicita de forma aguda (LOUREIRO, 2004, p.27)

Para a concepção conservadora de educação em UC's, teriam contribuído, segundo o nosso autor: o viés técnico no entendimento da questão ambiental e o limitado conhecimento que têm de educação os Órgãos de Meio

Ambiente, o que motivaria ações de sensibilização, distribuição de materiais comunicacionais e divulgação de informações científicas entendidas como sinônimo de educação; a pouca articulação entre as ações educativas promovidas por instituições públicas e ONGs, nessas Unidades, com os parâmetros construídos pela CGEAM no IBAMA, compatíveis com a educação popular e crítica, o mesmo acontecendo com o ProNEA e a PNEA; e a despolitização do debate ambiental e da compreensão acerca da funcionalidade desses espaços territoriais, em uma sociedade em situação de desigualdade como a nossa.

Hoje, podemos pensar que a abordagem mais conservadora da educação ambiental nas áreas naturais protegidas foi abalada em sua hegemonia pela perspectiva dos educadores ambientais, embora as UC's permaneçam sendo um *locus* de profundo senso conservador na concepção sociedade/natureza, e na representação que a ciência tem para a manutenção da vida. Percebemos, na atualidade do campo da EA, uma disputa que se desencadeia no interior da tendência socioambiental, evidenciada na esfera federal, principalmente, a partir da reforma que criou o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade.

5.4.1 A educação ambiental na gestão ambiental pública e a educomunicação

As Unidades de Conservação são cenários de disputa entre as orientações com foco na educação para a gestão ambiental pública e na educomunicação. A primeira, implementada pelo IBAMA desde 1995, é o espaço e o ponto de partida para a organização de processos de ensino/aprendizagem, construídos pelos sujeitos envolvidos, para que haja o controle social da ação do poder público de ordenar a apropriação social dos recursos ambientais (QUINTAS, 2009). A segunda, sublinhada na proposta em desenvolvimento da Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental (ENCEA), compreende um campo de implementação de políticas de comunicação educativa, tendo como objetivo geral o “desenvolvimento de ecossistemas educativos” mediados por processos de comunicação, e pelo uso de tecnologias da informação (SOARES *apud* TRAJBER, 2005).

A linha da Educação no Processo de Gestão Ambiental busca criar condições para a participação individual e coletiva nos processos decisórios sobre o acesso e uso dos recursos ambientais no Brasil. São ações educativas realizadas com grupos sociais relacionados com unidades de conservação, ordenamento de recursos florestais e pesqueiros, licenciamento ambiental, prevenção de desmatamentos e incêndios florestais, proteção e manejo de fauna, e outras atividades de gestão ambiental que fazem parte da competência do IBAMA. Tendo por base o artigo 225 da Constituição Federal, que atribuiu “*ao poder público e à coletividade o dever de defender e preservar o ambiente ecologicamente equilibrado para as presentes e futuras gerações*”, e a certeza de que o modo de apropriação dos bens naturais pela sociedade pode provocar danos ou produzir riscos que alterem as suas propriedades, a proposta da educação no processo de gestão ambiental atua nesse tensionamento buscando garantir a participação, no processo decisório, dos grupos historicamente excluídos e em vulnerabilidade socioambiental (LOUREIRO, CUNHA, 2008).

Nessa perspectiva um dos desafios é formar educadores com um amplo conhecimento sobre a problemática ambiental, e capacidade tanto para desenvolver ações educativas com grupos culturalmente diferenciados quanto para mediar situações conflituosas, que envolvem interesses de vários atores sociais na disputa pelo controle e uso de recursos ambientais. Isto levou a um intenso e longo programa de formação continuada de educadores para habilitá-los a organizar um processo de ensino-aprendizagem coerente com a complexidade do processo de gestão ambiental.

Neste contexto criou-se o Curso de Introdução à Educação no Processo de Gestão Ambiental, como um passo inicial do processo de formação continuada do educador para atuar nas atividades de gestão ambiental, no qual abordava-se a prática da Educação Ambiental em temáticas específicas vinculadas à gestão ambiental, entre as quais: Criação e Gestão de Unidades de Conservação, Licenciamento Ambiental e Manejo Comunitário de Recursos Ambientais.

No caso específico da educação em Unidades de Conservação a ação dos educadores do IBAMA privilegiava os conselhos gestores como espaços pedagógicos por excelência, reconhecendo a UC como espaço de planejamento territorial. Com base neste contexto o educador deverá promover a organização e

execução de processos educativos, objetivando o desenvolvimento de capacidades para a intervenção, coletiva organizada e qualificada, dos diferentes grupos sociais no processo de criação e gestão de unidades de conservação. De acordo com Quintas (2009) o processo deve considerar a definição dos sujeitos da ação educativa. Este conhecimento é fundamental para que os atos pedagógicos planejados sejam adequados às características e necessidades dos respectivos grupos, e devem confluir no sentido da instituição de um espaço público, onde os diferentes interesses dos atores sociais, afetados e envolvidos pela existência da unidade e os conflitos decorrentes, serão mediados na perspectiva da construção de consensos.

Dois planos complementares devem confluir para a instituição de um espaço público: o primeiro deverá identificar, sensibilizar, mobilizar e articular os diferentes atores sociais do território onde está localizada ou se localizará a unidade; o segundo se voltará para o desenvolvimento das capacidades necessárias para que determinados grupos sociais (sujeitos da ação de capacitação), por meio de suas representações intervenham, de modo qualificado, seja no caso da criação ou da gestão de determinada unidade. Com esta prática, busca-se mitigar as assimetrias entre os atores sociais, principalmente aqueles em situação de vulnerabilidade socioambiental, envolvidos e afetados pela criação e gestão de UCs, e, assim, evitar a exclusão e a manipulação destes atores, quando da instituição do espaço público (QUINTAS 2009).

É fundamental ter em vista que:

[...] Educação no Processo de Gestão Ambiental busca a mitigação de assimetrias, que podem dificultar ou inviabilizar o controle social da gestão ambiental, há necessidade de se definir critérios para identificação dos sujeitos prioritários da ação educativa. Neste sentido, o critério preliminar de elegibilidade dos educandos deve ser o de pertencimento a grupos sociais específicos, que estão em situações variadas de risco e ou vulnerabilidade socioambiental e/ ou dispõem de condições insuficientes, nos planos cognitivo, organizativo e material, para intervirem na prática da gestão ambiental pública, de modo qualificado, coletivo e organizado.

Nesta perspectiva, a participação de determinada pessoa, como educando do processo pedagógico, deve ser previamente legitimada, pelo grupo social ao qual pertence. Assim, o grupo de educandos ou de sujeito da ação educativa constitui-se, a partir de um recorte efetuado no conjunto dos grupos sociais afetados pelo ato de gestão ambiental, de acordo com os critérios de legitimidade e equidade (op.cit.,p.17)

Educomunicação foi o termo empregado por Mário Kaplún para instituir o campo da Educação para a Comunicação, como instrumento para uma leitura crítica da mídia. O autor defende que a junção dessas duas áreas das ciências humanas ajuda no processo de formação do ser humano em todos os níveis, vendo a comunicação como um instrumento difusor de educação. Dessa visão surgiram os projetos de educação através das mídias.

No Brasil foi adotado pelo professor da USP, Ismar Soares, que destaca a “mediação” como ponto alto desse processo. Educomunicação, segundo definição do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP),⁴⁹ é o conjunto das ações destinadas a ampliar o coeficiente comunicativo das ações educativas, sejam as formais, as não formais e as informais, por meio da ampliação das habilidades de expressão dos membros das comunidades educativas, e de sua competência no manejo das tecnologias da informação, de modo a construir ecossistemas comunicativos abertos e democráticos, garantindo oportunidade de expressão para toda a comunidade. Nessa interpretação, ecossistema comunicativo designa a organização do ambiente, a disponibilização dos recursos e o conjunto das ações que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional.

A educomunicação, desde os anos 90, tem atraído militantes da educação ambiental brasileira, e segundo Trajberg (2005), no Brasil, os conteúdos de educação ambiental incrementaram esse campo de pesquisa acadêmica e intervenção social. A proposta tem como objetivos promover o acesso democrático à produção e difusão da informação, identificar como o mundo é editado pelos meios, facilitar o processo de ensino/aprendizagem através do uso criativo dos meios de comunicação e suas tecnologias, e promover a expressão comunicativa dos membros da comunidade educativa. Foi encampada por parte do campo da EA com a formulação do Programa de Educomunicação Socioambiental, na gestão 2003-2006 da DEA, para criação, produção e veiculação de materiais audiovisuais com conteúdo ambiental e educativo, onde se inseriu, por exemplo, o projeto ‘Educação Ambiental no ar’ em parceria com a Radiobrás, como registrou o Relatório Analítico da Gestão 2003-2006 da Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA).

⁴⁹Disponível in: <http://www.usp.br/nce/aeducunicacao>. Acessado em 02 de setembro de 2010.

Segundo o pensamento de Trajberg, é acompanhando o sentido dado por Paulo Freire à comunicação para a construção do conhecimento pelos sujeitos, que esse conceito é praticado na comunicação socioambiental.

Uma das estratégias propostas na dimensão difusa dos Coletivos Educadores, envolvendo a universalização do direito à comunicação, a produção descentralizada de materiais e campanhas educacionais como expressão dos conhecimentos locais, a gestão participativa dos meios com a finalidade educacional e de enraizamento das políticas públicas de educação ambiental (TRAJBERG, 2005,p.152)

A educomunicação também consta como linha de ação do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) com o objetivo de proporcionar meios interativos e democráticos para a produção de conteúdos e disseminação de conhecimentos, através da comunicação ambiental voltada para a sustentabilidade. Entre seus projetos situam-se o Circuito Tela Verde de filmes de temática ambiental, Nas Ondas do Ambiente atividade de educomunicação pelo rádio e os Telecentros – Programa permanente de apoio a telecentros em áreas protegidas (UCs e Terras Indígenas) e comunidades tradicionais.

Em 2010, a educomunicação teve sua institucionalização ampliada com a resolução nº 422 do CONAMA que estabeleceu diretrizes para as campanhas, ações e projetos de Educação Ambiental, tendo a educomunicação como campo de intervenção social, que visa promover o acesso democrático dos cidadãos à produção e à difusão da informação, envolvendo a ação comunicativa no espaço educativo formal ou não formal (CONAMA, 2010)⁵⁰

Apesar da tentativa de sedimentar a educomunicação como um elo entre a práxis educativa e a comunicação, nos diversos usos que vai ocupando no campo da Educação Ambiental ora é apresentada como um meio para ação, ora como a ação em si, correndo o risco de despolitizar ainda mais uma área que vinha avançando na exposição de seu sentido transformador.

Podemos observar no Balanço das Ações Realizadas e em Andamento disponibilizado pelo Departamento de Educação Ambiental do MMA (2010), que o

⁵⁰Disponível in: <http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=622>. Resolução no 422, de 23 de março de 2010

entendimento da educomunicação ainda é confuso e a própria ENCEA é apresentada como um subprograma daquela, enquanto as Salas Verdes, os Coletivos Educadores e mesmo dos Telecentros são apresentados como Programas específicos, ficando aparente, ao menos provisoriamente mais o caráter instrumental da ENCEA do que a sua função estratégica para a educação em UCs.

Orientamo-nos pelas premissas de uma educação ambiental crítica e emancipatória na qual, como defendida por Loureiro (2007),

O pressuposto de natureza é uma unidade complexa e a vida o seu processo de auto-organização; A certeza de que somos seres naturais e de que redefinimos nosso modo de existir na natureza pela própria dinâmica societária na história natural, não estritamente biológica; O entendimento de que os agentes sociais são constituídos por mediações múltiplas: logo, não podem ser pensados exclusivamente em termos mentais, ditos racionais ou não – somos entes sociais cuja liberdade e individualidade se formam na existência coletiva. A definição de educação é dada como práxis e processo dialógico, crítico, problematizador e transformador das condições objetivas e subjetivas que constituem a realidade; e a finalidade de buscar a transformação social, o que engloba indivíduos e grupos em novas estruturas institucionais, como base para a construção democrática de “sociedades sustentáveis” e novos modos de se viver na natureza (op.cit.,p.21)

5.5 A Construção da Estratégia de Comunicação e Educação Ambiental no âmbito do SNUC

A Convenção sobre Diversidade Biológica (CDB), assinada durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, em junho de 1992, trazia entre os compromissos estabelecidos pelos signatários alguns referentes à implementação de áreas protegidas, designadas em seu artigo 2º como “uma área definida geograficamente que é destinada, ou regulamentada, e administrada para alcançar objetivos específicos de *conservação*” (grifo nosso).

Buscando cumprir as determinações impostas por aquela convenção, o Ministério do Meio Ambiente, através de sua Diretoria de áreas Protegidas (DAP) e seguindo o que dispunha o documento apresentado na conferência das partes, elaborou o Plano Estratégico Nacional de Áreas Protegidas (PNAP) instituído pelo Decreto nº 5.758, de 13 de abril de 2006, com objetivo de servir como instrumento

de planejamento e gestão de uma política integrada para áreas protegidas, constituintes do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), com extensão às terras indígenas e às terras quilombolas. O Plano indicava os objetivos, metas e estratégias para a conservação dessas áreas, e visava integrar, ainda, todas as áreas protegidas até 2015.

Organizado por eixos temáticos, o Plano determinava aquele que trataria da capacidade Institucional necessária para a gestão das áreas, e previa o estabelecimento de uma estratégia com objetivo geral de “fortalecer a comunicação, a educação e a sensibilização pública para a participação e controle social sobre o SNUC”. As diretrizes para implementação da estratégia foram apresentadas em dez linhas, com foco na divulgação, sensibilização e comunicação:

- a) Realizar intercâmbios e outras formas de integração entre as diferentes experiências dos temas educação ambiental, sensibilização e controle social em unidades de conservação;
- b) Realizar campanhas de divulgação das experiências bem-sucedidas sobre os temas educação ambiental, sensibilização e controle social em unidades de conservação;
- c) Monitorar e avaliar os impactos dos programas de comunicação, educação e sensibilização pública para as unidades de conservação;
- d) Potencializar o espaço de comunicação do Fórum Nacional de Áreas Protegidas, divulgando-o e disponibilizando-o para a sociedade;
- e) Monitorar e avaliar o funcionamento do Fórum Nacional de Áreas Protegidas;
- f) Articular o Fórum Nacional de Áreas Protegidas aos espaços públicos socioambientais já existentes;
- g) Promover programas de educação ambiental que viabilizem o acesso às informações e ao entendimento da importância dos benefícios das unidades de conservação e das zonas de exclusão de pesca;
- h) Divulgar e disseminar os benefícios advindos das unidades de conservação costeiras e marinhas para gestão pesqueira;
- i) Promover campanhas de sensibilização nos diversos setores de governo sobre a importância social, ambiental e econômica das unidades de conservação e de zonas de exclusão de pesca;

j) Propor a incorporação do tema unidades de conservação e outras áreas protegidas aos currículos escolares formais.

O PNAP apresenta certos avanços ao reconhecer a importância da diversidade sociocultural tanto quanto da diversidade biológica, motivo pelo qual entende as áreas protegidas como instrumento relevante para conservação de ambas; quando articula a gestão das áreas protegidas com terras indígenas e terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, e ao endossar a promoção da participação e exercício da cidadania na gestão dessas áreas, buscando o desenvolvimento social “especialmente para as populações do interior e do entorno das áreas protegidas. O Plano também reconhece entre outros pontos o papel dos Conselhos como estratégicos para “aprimorar o planejamento e a gestão do SNUC” e tem entre suas diretrizes a busca do envolvimento e a qualificação dos diferentes atores sociais no processo de tomada de decisão para a criação e para a gestão das áreas protegidas”.

No entanto, talvez por ter como base a tradução de documento que não reflete uma tradição brasileira (quando trata das estratégias educativas que serviriam de instrumento à gestão), o Plano apresenta uma concepção difusa, que deixa margens a compreensão de uma educação ambiental relacionada com as práticas mais atreladas à divulgação e ao uso público que permeiam todas as suas diretrizes. De acordo com Loureiro e Cunha (2008)

Esta é relacionada apenas com ações de fundo estritamente ambiental, ligadas à atenuação dos efeitos de espécies invasoras às UCs, ou, ainda, à viabilização de “informações e o entendimento da *importância* e dos *benefícios* das unidades de conservação” [...] sobressaindo a visão de uma educação ambiental que tem como objetivo a conformação das pessoas à situação vivida, deixando à parte o seu caráter problematizador e transformador. (op.cit.,p.241)

A partir da organização conjunta de eventos paralelos à 8ª Conferência das Partes sobre a Convenção sobre a Diversidade Biológica e ao V Congresso Iberoamericano de Educação Ambiental, versando sobre educação ambiental e áreas protegidas a Diretoria de Áreas Protegidas e a Diretoria de Educação Ambiental do MMA passaram a articular a construção de uma Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental no âmbito do SNUC. Por meio de Portaria Ministerial foi constituído um Grupo de Trabalho para desenvolver o

processo de construção da Estratégia, o que incluía, de acordo com Relatório da DEA sobre Transversalização da Educação Ambiental no MMA, a articulação com secretarias e diretorias do MMA, com áreas relacionadas ao tema no IBAMA e no Ministério da Educação, assim como com representações da sociedade na realização de uma Oficina para a formulação de documento preliminar, consulta pública do documento, sistematização do processo e difusão do resultado por meio de encontro nacional (DEA, 2006,p. 9).

A Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental (ENCEA) começou a ser construída ainda naquele ano de 2006, estimulada pela Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente, com a intenção de favorecer a participação social através de consulta pública, e servir, conforme consta no sítio do DEA/MMA,

Efetivamente para utilização de todos os atores e instituições envolvidos com o planejamento e execução de ações de comunicação e educação ambiental em Unidades de Conservação e seu entorno, sendo relevante frisar que esta política pública deve caracterizar-se como um primeiro passo para que a elaboração de documentos e políticas abranjam a diversidade de áreas destinadas à conservação ambiental e à ocupação por minorias étnicas. (DEA, 2009)

O primeiro passo tomado pelo Departamento de Áreas Protegidas e o Departamento⁵¹ de Educação Ambiental foi a constituição de um Grupo de Trabalho para pensar em um processo participativo para a elaboração da ENCEA. A primeira formação desse GT previa a participação de quatro representantes do Ministério do Meio Ambiente envolvendo além da DEA e do DAP, a Secretaria de Biodiversidade e Florestas e a Diretoria de Conservação da Biodiversidade, e de três representantes do IBAMA: sendo um da educação ambiental (CGEAM) e os demais da Diretoria de Ecossistemas e da Diretoria de Florestas. Composição que deixava em vantagem os setores mais afeitos à concepção conservacionista da instituição, pois se fariam presentes apenas duas representações da Educação Ambiental, sendo uma delas, a única da Diretoria Socioambiental. No entanto, com a instituição da Lei que criou o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade, e com a reestruturação do IBAMA e do Ministério do Meio Ambiente, a nomeação dos

⁵¹ A Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente foi reestruturada como Departamento de Educação Ambiental em 2007, junto às mudanças empreendidas pelo Ministério como a Divisão do IBAMA e a Criação do ICMBio.

representantes indicados não pôde ser concluída. As discussões prosseguiram com a presença de alguns desses representantes, por causa da afinidade com a temática, mas sem compromisso legal. Situação que se refletia num processo mais pessoal que institucional.

Para primeira etapa da construção foi decidido um mapeamento de atores e instituições que seriam envolvidas, a elaboração de um diagnóstico das atividades de comunicação e da educação ambiental desenvolvidas nas Unidades de Conservação e entorno, com a publicação deste material para subsidiar as discussões sobre a Estratégia. O processo completo previa a realização de oficinas específicas com membros dos três âmbitos de governo e sociedade organizada, e uma fase de consulta pública presencial e virtual.

Nesse início de discussão da ENCEA não só aconteceu a reforma que criou o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade, que retirou da esfera do IBAMA a gestão e o controle de todas as áreas protegidas do País, como também foi o momento em que foi extinta a Coordenação Geral de Educação Ambiental no IBAMA (CGEAM) e que deixou, sem previsão, a criação de uma unidade organizacional análoga no ICMBio. Os educadores ambientais dos dois Institutos estavam em movimento de greve junto a toda categoria de servidores dessas instituições, e lutavam pela rearticulação da Educação Ambiental, tentando dar continuidade às ações assumidas nos processos de gestão participativa das UC's. Nesse momento de total desarticulação da Educação Ambiental na esfera pública federal da gestão ambiental, dava-se continuidade à construção da ENCEA apoiada em um diagnóstico das ações de educação e comunicação, realizado por contratação de consultoria.

Foi elaborado um questionário para avaliar e levantar as potencialidades, encaminhado aos gestores de Unidades de Conservação Federal de todas as Unidades ligadas à Diretoria de Unidades de Proteção Integral e à Diretoria de Unidades de Conservação de Uso Sustentável e Populações tradicionais do ICMBio, pontos focais responsáveis pelo cadastramento das Unidades de Conservação no CNUC (Cadastro Nacional de Unidades de Conservação) nos Estados; via correspondência oficial, às Secretarias Estaduais de Meio Ambiente, na perspectiva de contemplar as UC's estaduais e/ou municipais, bem como as ações desenvolvidas dentro das próprias Secretarias; via e-mail, utilizando-se um banco de contatos, em que foram mapeados e inseridos os endereços eletrônicos de Salas Verdes, Coletivos Educadores, Fóruns de Agenda 21, Coletivos Jovens, CIEA's, Associações, Conselhos de Meio ambiente, redes e câmaras técnicas que

desenvolvem trabalhos relacionados à temática abordada. foi elaborado um questionário específico para avaliar como a temática das UCs vem sendo trabalhada em escolas. Foi solicitado aos gestores das UC's que se dispusessem à aplicação do instrumento em 2 escolas do entorno de sua Unidade. (DEA, 2009)

O “Mapeamento e Diagnóstico das Ações de Comunicação e Educação Ambiental no âmbito do SNUC” deveriam ser executados para dar suporte à ENCEA, e eram considerados uma leitura panorâmica da situação real, mas ao mesmo tempo inconclusa, devido à dinâmica das ações e a necessidade de permanente acompanhamento e avaliação. Um amplo leque de gráficos e orientações teóricas foi apresentado para dar conta da diversidade encontrada e legitimar a análise. Foram usados como instrumentos dois extensos questionários, um dirigido às UC's componentes do SNUC e outro às escolas do entorno dessas Unidades. De todo universo representado, apenas 106 Unidades (30% do total) responderam ao levantamento, e destas 82 eram UC's federais. A baixa representatividade quantitativa foi, no entendimento dos realizadores, compensada pela cobertura espacial das UC's, em termos de regiões do país e de biomas. Podemos, no entanto, identificar em nossa análise, alguns limites do diagnóstico:

Relativos aos procedimentos da pesquisa: Para um mapeamento das ações é baixa a representatividade quantitativa e qualitativa para que se considere todas as regiões e categorias de UC's; baixa representatividade de educadores envolvidos com as UC's federais; a maioria dos informantes não trabalha e não compreende a educação ambiental; falta de clareza da intenção e de representatividade quantitativa no envolvimento das escolas.

Relativos aos aspectos conceituais e metodológicos: face à proposta de servir de base para construção da ENCEA, a pesquisa demandaria maior precisão conceitual e metodológica. Pretendendo integrar comunicação e educação, apresenta essa relação como estabelecida e consensual entre os educadores. Há incoerência entre o que se anuncia e o que se concretiza, orientando a análise para a educomunicação, mesmo quando os entrevistados explicitaram a opção pela Educação no Processo de Gestão Ambiental em seus projetos políticos pedagógicos.

Relativos à avaliação de resultados: O levantamento das ações de comunicação e educação apresentado eram descritivos, pontuais e extensos e acabava, simplesmente, concluindo a preponderância da educomunicação nas UC's,

ao mesmo tempo em que negligenciava os dados sobre os processos participativos instaurados na gestão dessas Unidades.

“Percebeu-se, no entendimento dos entrevistados que há uma dissociação entre ações de Comunicação e de EA, quando na verdade são indissociáveis”. Assim, as ações de Comunicação estão, numericamente, menor representadas nos Planos de Manejo (78%) do que as ações de EA (95%)” (MMA,2008)

Entendemos que os limites em si, e o contexto em que foi realizado, não invalidam completamente o Mapeamento e Diagnóstico, inclusive pode ser ilustrativo do enfraquecimento da gestão das UC's federais, causado pela ruptura institucional, e pela baixa articulação do SNUC como um todo. Por outro lado, é relevante considerar sua fragilidade para ser base de uma estratégia que pretende servir de diretriz às ações educativas desenvolvidas nas UC's, e de apoio à gestão dessas instituições.

Nosso entendimento é que a pouca participação dos educadores ambientais do IBAMA/ICMBio na construção da ENCEA, no papel de atores significativos da ação educativa nessas áreas, foi determinante no resultado do que se propunha a ser uma versão preliminar da Estratégia. A desmobilização desses servidores se fez sentir não apenas na formulação das questões. Há inúmeras perguntas a serem feitas: por que enviar questionários às escolas do entorno? Quais questões foram consideradas como preponderantes? Quais seriam as escolas do entorno de uma Unidade que se estende por três municípios, por exemplo? Mas também se refletiu na participação, com informações que deveriam ser mais precisas, e no envolvimento dos atores sociais privilegiados para essa discussão.

O primeiro momento de apresentação da proposta da ENCEA aconteceu durante o V Congresso Brasileiro de Unidades de Conservação, realizado em junho de 2007, em Foz do Iguaçu, Paraná. Eventos como esse também se tornaram oportunidades para a aplicação de questionários, dado o pequeno retorno obtido com o envio para as UC's. Esse procedimento teve como resultado um quadro de informantes com grande representação de gestores responsáveis pelas UC's, já que estes tiveram uma boa oportunidade de participar de um acontecimento desse porte, pelo número reduzido de educadores. O que foi considerado um

limitador pelos próprios realizadores do diagnóstico, principalmente nas questões diretamente relativas à ação educativa.

As discussões no GT a partir daí focaram nas diretrizes, princípios e objetivos para a ENCEA, propondo algumas linhas de ação. Um primeiro esboço do documento e uma metodologia para trabalho em oficinas e debates da ENCEA foi apresentado em alguns eventos, a saber: IIº Encontro Interdisciplinar de Ecoturismo em Unidades de Conservação, e Iº Congresso Nacional de Ecoturismo em Itatiaia/RJ, em novembro de 2007; III Seminário Brasileiro sobre Áreas Protegidas e Inclusão Social/ SAPIS, novembro de 2007, também no Rio de Janeiro. Encontro de Educação Ambiental e comunicação em Unidades de Conservação no Estado da Bahia, 2007, em Salvador. Neste evento, segundo relato dos organizadores, a tônica foi dada pelos participantes, gestores e conselheiros de UC's da Bahia. Insatisfeitos com a conjuntura política e com as condições de trabalho, utilizaram os espaços de debate para manifestar suas insatisfações.

Em março de 2008, um novo GT foi instituído por Portaria considerando a nova estrutura institucional dos Institutos e do MMA. O GT passava a ser oficial e ter como representantes seis membros do Ministério do Meio Ambiente, lotados na Secretaria de Biodiversidade e Florestas, Departamento de Áreas Protegidas e Departamento de Conservação da Biodiversidade, Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. Sendo um do Departamento de Educação Ambiental e um do Departamento de Cidadania e Responsabilidade Socioambiental, Secretaria de Extrativismo e Desenvolvimento Rural Sustentável, um do Departamento de Extrativismo, do Subprograma de Projetos Demonstrativos e um do Departamento de Desenvolvimento Rural Sustentável, do Programa Nacional de Ecoturismo. Um representante do Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis e quatro representantes do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade, sendo: um da Diretoria de Unidades de Conservação de Proteção Integral, um da Diretoria de Unidades de Conservação de Uso Sustentável e Populações Tradicionais, um da Diretoria de Conservação da Biodiversidade, além destes havia um representante da Coordenação Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação.

As primeiras sistematizações do documento foram feitas e o GT realizou em junho de 2008, em Brasília, uma oficina de EA com colaboradores representativos de instâncias governamentais e da sociedade civil, “indicados por sua experiência em Educação Ambiental e Comunicação”. A oficina resultou em uma versão final do escopo da estratégia, e tentou comprometer os participantes em fomentar o debate da ENCEA nos seus contextos de atuação. Com essa versão o Departamento de Educação Ambiental seguiu apresentando a ENCEA no I Encontro Territorial de EA em UC's do Estado da Bahia, realizado em outubro de 2008 em Lençóis-BA; no Encontro Técnico do Estado do Rio Grande do Norte sobre a Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental no âmbito do SNUC e no Parque Estadual Dunas de Natal, em Natal/RN.

A partir do segundo semestre de 2008, foram sistematizados os resultados dos questionários e produzido um primeiro diagnóstico da EA e Comunicação em UC's. Tendo a análise qualitativa dos questionários, e considerando a necessidade de se ampliar a amostragem de dados dos sub-grupos formados no âmbito do GT ENCEA, dedicaram-se à revisão do questionário utilizado para o diagnóstico (MMA,2010). Desde a primeira versão do documento, definia-se a ENCEA como

Uma estratégia com princípios, diretrizes, objetivos e propostas de ações necessárias à formulação e execução de políticas públicas, programas e atividades de Educação Ambiental e Comunicação voltadas ao (re)conhecimento, valorização, criação, implementação, gestão e proteção das Unidades de Conservação federais, estaduais e municipais de todas as categorias previstas no Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC)”

Apresentava como objetivo “fortalecer e estimular a implementação de ações de comunicação e educação ambiental em Unidades de Conservação, Corredores Ecológicos, Mosaicos de UCs e Reservas da Biosfera, em seus entornos e zonas de amortecimento; promovendo a participação e o controle social nos processos de criação, implantação e gestão destes territórios e assegurando o diálogo entre os diferentes sujeitos e instituições afetados e/ou envolvidos com a questão no país”; e era dirigida a toda variedade de público, envolvendo tanto o executor da ação (pessoas e instituições envolvidas com a criação, implantação e

gestão das UCs) como os atingidos pelas ações de comunicação e educação ambiental realizadas no âmbito das UCs (MMA, 2009)

Segundo apresentação de representantes do GT da ENCEA na Oficina final que ocorreu em 2010 na ACADEBIO, entre 2008 e 2009, ainda ocorreram duas apresentações da ENCEA e questionários foram aplicados em mais dois eventos. Em 2009, a estratégia foi investir na mobilização das UCs federais a partir das Coordenações Regionais do ICMBio. Realizaram para isso uma apresentação na CR8, na Floresta Nacional de Ipanema, em São Paulo (2009), e três oficinas: CR 2, em Presidente Figueiredo/ AM (2009); CR 11, no Parque Nacional Serra do Cipó (2010); CR 5, na Serra da Capivara /PI, e na CR 6, em Natal/RN (2010). Essa estratégia foi usada no sentido de sensibilizar o pessoal das Unidades de Conservação geridas pelo ICMBio, e até então à margem da parte mais significativa do processo, relativa à importância da ENCEA, mas ainda dentro de limites participativos do processo, mais consultivos que deliberativos, mas certamente buscando alcançar legitimação. Segundo a mesma fonte de informação, foram ainda realizadas duas oficinas por parceiros do GT: uma no Rio de Janeiro, organizada pelo IPEDS (Instituto de Pesquisas e educação Para o Desenvolvimento Sustentável), uma na ESALQ/Universidade Federal de São Carlos, em 2010 (MMA, 2010). No entanto, a versão disponível na página virtual do Ministério não cita a Oficina final que ocorreu naquele mesmo ano.

A Oficina Final da ENCEA aconteceu, como visto anteriormente, no Encontro de Educadores do ICMBio promovido pelo MMA e pelo Instituto na Academia da Biodiversidade (ACADEBIO) do ICMBio, em dezembro de 2010. Esse momento significou a contribuição possível dos educadores das UCs que puderam estar presentes naquela ocasião, ao fim de todo processo e divididos por grupos identificados por cada uma das diretrizes sintetizadas, e significou também o cumprimento das determinações dadas pelo Ministério para o final daquela gestão.

Em sua parte introdutória, a versão Final da ENCEA, com apresentação, conceito e embasamentos não sofreu alterações. Algumas mudanças, sem prejuízo para a proposta como um todo, ocorreram da versão preliminar em diante, quando muitas sugestões iam se somando ao documento nas oficinas ou por contribuição virtual, tornando o texto documental longo e com

referências de vários matizes. Na oficina final, as alterações e rearranjos foram feitos sobre alguns princípios, após discussão em plenária: “Ética ambiental/justiça ambiental (respeito)” foram conceituados formal e distintamente; “organização em redes” e “educomunicação” foram retirados por se compreender que não se constituíam em princípios; “educomunicação” foi retrabalhado conceitualmente e destacado junto à diretriz; “Qualificar e ampliar a abordagem da mídia com relação às UCs e estimular a ampliação de processos educacionais relacionados com a temática”, seus princípios foram incorporados. “Valorização da cultura e do conhecimento tradicional local”, colocado anteriormente como uma diretriz, e “Isonomia e equidade entre grupos sociais e intrainstitucional”, somaram-se aos demais princípios de “Participação”, “Diálogo e interatividade”, “UCs como cenários sociais”, “Pertencimento”, “Transdisciplinaridade”, “Pensamento crítico” e “Emancipação”.

As atribuições previstas para a Estratégia por eixos – criação, implantação e gestão - recebeu inclusões referentes à gestão de UC's, inicialmente “composta de processos diversos além das atividades próprias de administração da UC: consolidação territorial, proteção, manejo da biodiversidade e dos recursos naturais, uso público, pesquisa e monitoramento” foi acrescido com “autorizações e processos de licenciamento, gestão de conflitos socioambientais, gestão participativa, integração com as comunidades e articulação inter-institucional”.

Na versão sistematizada para a última oficina, as cinco diretrizes foram Sintetizadas, compondo um texto mais conciso e claro.

- 1)Fortalecer a ação do Estado na formulação e execução de ações de Comunicação e Educação Ambiental no âmbito do SNUC
- 2)Consolidar as formas de participação social na gestão de UCs
- 3)Garantir a inserção das UCs como temática no ensino formal
- 4)Garantir a inserção das UCs como temática nos processos educativos não-formais
- 5)Qualificar e ampliar a abordagem da mídia em relação às UCs, e estimular a ampliação de processos educacionais relacionados com a temática.

Os educadores participantes da última oficina retrabalharam as diretrizes levando para as discussões suas vivências em projetos e ações nas reais circunstâncias em que se encontravam as Unidades, o que possibilitou novo questionamento sobre a base da Estratégia, mas que ainda assim contribuiu para

dar mais concretude e intencionalidade à ENCEA, reforçou a posição estruturante da EA na gestão de UC's, e ampliou um pouco o debate sobre as relações e diferenciações entre comunicação e educação.

A oficina teve, no nosso entender, uma importância relativa no processo participativo da construção, mas abriu um espaço importante de discussões e conexões, além de poder ser considerado como um bom momento de formação do grupo. As apresentações das contribuições por grupos, seguidas de debates, deixaram evidente que a Estratégia não se resumia a um documento monolítico com orientações homogêneas para trabalhar a educação ambiental em unidades de conservação. Foram expostas divergências sobre o lugar da educação, sobre os atores privilegiados na estratégia de ação, mesmo nas relações com a educação formal, e com as ações de comando e controle. Também não pode ser desconsiderado o impacto simbólico da ação do ICMBio e do MMA no momento em que cria a Coordenação de Educação Ambiental e Capacitação, re-instaurando a Educação no Instituto. Algumas apreciações dos educadores presentes na Oficina sobre a Estratégia deixam ver isso, ela é vista como: “inovadora”, “um novo marco”, com “dificuldades em sua concepção e conteúdo”, “generalista”, “muito baseada em ferramentas” ou “boa, mas insuficiente”.

Além do diagnóstico que lhe serviu de base, consideramos como pontos vulneráveis da ENCEA o processo de construção que muito se pautou nas demandas e prazos do PNAP (Plano Nacional de Áreas Protegidas), Plano que também atravessava dificuldades em seu desenvolvimento, já tendo, inclusive, esgotado algumas de suas metas; a pouca valorização da Estratégia educativa construída pelo IBAMA na esfera federal para a qualificação da gestão compartilhada das UC's.; a limitada preocupação em integrar a Educação e a Comunicação com os demais instrumentos e aspectos da gestão dessas áreas, o que pôde ser visto nas orientações quanto a financiamentos que abordavam parcerias internacionais, linhas de créditos, editais, e emendas parlamentares. Mas pouco avançou na discussão sobre licenciamento e planejamento de medidas compensatórias, e na superficial discussão sobre a especificidade e as dificuldades correlatas da prática educativa em áreas naturais protegidas, sua validade, bases filosóficas e pedagógicas em questão, o que demandaria tempo e esforços por maior participação, mas poderia significar um processo pedagógico por excelência.

É relevante e necessário se pensar em diretrizes gerais para a Educação Ambiental no âmbito do SNUC, problematizando o papel das Unidades para a conservação e para o planejamento territorial. Para isso é preciso considerar além da experiência acumulada, a diversidade de realidades locais e a força dos interesses em jogo. Para fazer frente a esses interesses, mais que de sensibilização e argumentos, precisa-se de clareza na intencionalidade da ação e na escolha dos sujeitos da ação educativa, visando a participação qualificada para agir no enfrentamento.

CAPÍTULO 6 SENTIDOS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS UCS FEDERAIS - a perspectiva de gestores das políticas públicas e de educadores das Unidades de Conservação

6. 1 Concepções e Sentidos na voz de Educadores e Gestores da Educação Ambiental no MMA, IBAMA E ICMBIO

Como o objetivo central dessa pesquisa foi analisar os programas educativos propostos em Unidades de Conservação federais, relacionando-os aos diferentes sentidos em disputa no campo da Educação Ambiental, buscamos as concepções dos agentes que atuaram na Gestão da Educação Ambiental no Ministério do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis, no Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e no Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade entre 2003 e 2010, sobre temas como sociedade, natureza, educação e unidades de conservação, e como se entrecruzavam e estabeleciam relações. Esses agentes eram percebidos como interlocutores das tendências em disputa com a efetivação de políticas públicas na área. Foram realizadas entrevistas com agentes que estiveram à frente do DEA/MMA e da CGEAM/IBAMA no período de 2003 a 2010, e na Coordenação de Educação Ambiental e Capacitação/ICMBio desde a sua criação no último ano. O recorte nesse período se justifica pela efetiva estruturação da EA no Ministério do Meio Ambiente e pela implantação do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental desde 2003. Os demais entrevistados foram selecionados considerando a representatividade na Oficina sobre Gestão Participativa do SNUC realizada pelo MMA em 2004, e na realização do Encontro de educadores dessas instituições em 2008, no GT de Educação Ambiental do ICMBio, criado por portaria em 2008, e no GT do MMA para a construção da Estratégia Nacional de Educação Ambiental e Comunicação (ENCEA). Todos os entrevistados têm sua trajetória vinculada à Educação Ambiental e foram em algum momento agentes responsáveis em processos decisórios, e/ou participantes de eventos que repercutiram nas políticas e ações educativas desenvolvidas (APÊNICE A e APÊNDICE H).

A entrevista semi-estruturada teve por orientação o seguinte roteiro:

a)- Pequeno memorial

- b)- Como relaciona sociedade e natureza
- c)- Qual a relevância das UCs no país
- d)- Qual o papel do Estado na gestão das UCs
- e)- Qual o papel da sociedade na gestão das UCs
- f)- Qual a função da EA na gestão das UCs
- g)- Principais desafios para a EA em UCs
- h)- Exemplos que considera bem sucedidos de EA em UCs
- i) -O que pensa sobre a ENCEA e o que é essencial no caso de uma Estratégia para UC's ?

O quadro abaixo relaciona entrevistado, motivo da participação na pesquisa e posição ocupada em dezembro de 2010.

Entrevistado	Relação com o tema	Situação atual
1.José Quintas	Coordenador CGEAM/ IBAMA (1997- 2007) IBAMA (1992-1997)	Aposentado
2.Marcos Sorrentino	Diretor MMA/DEA (2003- 2008)	Docente USP
3.Philippe Layrargues	Equipe DEA/MMA Oficina Gestão Participativa SNUC	Docente UNB
4. Renata Maranhão	Equipe DEA/MMA Oficina Gestão Participativa SNUC	DEA/MMA
5.Thaís Salmito	NEA/IBAMA Oficina Gestão Participativa SNUC Encontro MMA/IBAMA/ICMBio2008	NEA/IBAMA/RJ
6.Laci Santin	NEA/IBAMA.CR9/ICMBio– Encontro MMA, IBAMA/ ICMBio2008	ICMBio CR9/SC
7. Lucia Anello	Diretora DEA/MMA (2008-2009)	Docente FURG
8.Claudison Vasconcelos	Diretor DEA MMA (2009...) Oficina Final ENCEA	DEA/MMA
9. Felipe Mendonça	Coordenador CEAC/ICMBio (2010...) Oficina Final ENCEA	Coordenador ICMBio/DIUSP
10. Flavia Rossi	IBAMA CGEAM. ICMBio DIPLAN GT EA. GT ENCEA. Encontro MMA/IBAMA/ICMBio2008 Oficina Final ENCEA	ICMBio/APA Carste Lagoa Santa/MG

Figura 1 Relação de Entrevistados

As entrevistas foram realizadas entre março a novembro de 2010 após contato prévio com os entrevistados para agendamento das mesmas. Sempre que possível foram realizadas, presencialmente, com gravação e posterior transcrição. Apenas as entrevistas que só poderiam acontecer em Brasília, por necessidade do entrevistado e devido à impossibilidade de deslocamento da pesquisadora, foram respondidas por meio de troca de mensagens. As demais se realizaram no Rio de

Janeiro ou na oportunidade criada por eventos em São Paulo e Florianópolis. Os entrevistados receberam e assinaram Termo de Consentimento em participar da pesquisa, ficando com via assinada pela pesquisadora (APÊNDICE B).

Para análise das entrevistas foi realizado um processamento inicial de agrupamento de todas as respostas por questão levantada, o que possibilitou uma primeira “síntese”. Optamos por não relacionar no ato da análise os entrevistados com suas declarações, por dois motivos: o primeiro diz respeito ao nosso entendimento do sujeito como representante de um coletivo que corporifica uma tendência do campo, por isso, a fala foi contextualizada pelo espaço ocupado dentro da gestão pública da Educação Ambiental e pelas correlações concepção/tendência, considerando as categorias que se destacaram nas questões levantadas. O segundo motivo se relaciona ao nosso interesse em descaracterizar a disputa no campo como competição entre sujeitos, focados em sua individualidade. Vale resgatar mais uma vez a relação feita por Bourdieu entre campo e agentes, na qual todo campo é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças. Os espaços do campo só existem pelos agentes e pelas relações objetivas entre eles, e é a estrutura dessas relações objetivas entre os diferentes agentes que forma os princípios do campo (BOURDIEU, 2004)

Esperamos ter tido êxito no nosso propósito de respeito às posições e declarações conforme trabalhado, e ter merecido a confiança de nossos entrevistados.

As nove questões foram agrupadas em cinco blocos de análise

- 1)- Qual o perfil e quê contribuição esses educadores trazem para o campo?
- 2)- Com qual perspectiva de relação sociedade e natureza trabalham e qual significado de unidade de proteção?
- 3)- Como concebem a relação entre Estado e Sociedade para gestão de U'C?
- 4)-Qual função e quais desafios atribuem à educação em Unidades de Conservação?
- 5)- O que pensam sobre a Estratégia Nacional de EA e Comunicação no âmbito do SNUC

As respostas dadas pelos entrevistados quanto a exemplos de trabalhos educativos em UC's que consideravam bem-sucedidos ajudaram na composição do quadro de Unidades analisadas através de questionário, conforme será visto na segunda parte desse capítulo. Entretanto, parece revelador que quatro

dos dez entrevistados, com passagem pelo Órgão Gestor, dissessem conhecer pouco os trabalhos desenvolvidos em Unidades, o que nos remete à relação estabelecida entre as ações educativas em UCs e a perspectiva conservacionista, portanto ao “lócus” menos estratégico que seriam essas áreas para concepções menos conservadoras de EA; ao quadro instável nas UC’s desde a divisão do IBAMA e a inexistência de uma coordenação que respondesse por suas ações educativas (na ocasião de realização da maior parte das entrevistas a CEAC/ICMBio não havia sido criada) e também resultado da relativa falta de divulgação dessas ações, conforme depoimento de um dos entrevistados.

6.1.1 Perfil e contribuição dos educadores entrevistados

Nosso quadro de entrevistas com os sujeitos da EA, na gestão pública, conferiu parte da acepção, como observado por Carvalho (2001, p.239), de que o educador ambiental é um caso particular do sujeito ecológico, que integra esta identidade maior atualizando-a em algumas de suas possibilidades. Segundo ela, os sujeitos ecológicos formam o campo ambiental como uma rede complexa de visões paradigmáticas de natureza e sociedade, constituindo relações de interesses e interpretações em permanente diálogo e conflito. A EA equivaleria à ação educativa do sujeito ecológico.

Podemos considerar, de acordo com a mesma autora (2001), que esses sujeitos, e a forma como se movimentam no campo, guardam certas características de identidade, organizadas por ela em cortes geracionais: **os “fundadores”**, com mais de 60 anos teriam participado do contexto fundacional no qual a questão ambiental, como ação organizada, emerge na esfera pública como tema de interesse e relevância para a sociedade. São ativistas, cientistas ou técnicos governamentais considerados como as primeiras referências na ação direta e no debate público sobre as questões ambientais.

No nosso quadro de entrevistados não temos representantes com as características dos fundadores do campo ambiental descritas por Carvalho. Apesar disso, um dos nossos sujeitos entrevistados é representante dessa faixa geracional, esteve presente na formação dos Núcleos de Educação Ambiental e foi relevante formador da geração seguinte de educadores ambientais, principalmente, na esfera federal.

Referência para esses e marco para a constituição de uma nova abordagem da Educação na Gestão Ambiental pública:

“[...] eu era de uma família modesta, dava muita aula particular de física e matemática para sustentar, ajudar a sustentar e aí na Bahia naquele ano, 66, houve uma grande reprovação em matemática na rede pública, no curso ginasial. Então, o Secretário de Educação resolveu oferecer aos alunos da rede pública um curso de recuperação, pra fazer a segunda época [...] [...] o pessoal de esquerda que estava se articulando na universidade, tinha gente de História, de Serviço Social, ligada a área de Comunicação, e esse grupo tocava o campus [...] era (o projeto) campus avançado [...] tinha um grupo da universidade que fazia a articulação com os departamentos e os alunos pra trabalhar, estágio, e eu participava desse grupo. Quando eu terminei o mestrado, mais ou menos houve uma grande diáspora lá, muita gente, com Azevedo e tal, se mandou, foi fazer doutorado no exterior. Outros, como eu, (fomos) para o campus que é, já era ligado à comunidade, à educação, e lá, descobri a educação popular, trabalhando com educação de professores em área rural. Três anos fiquei lá, aí comecei a descobrir Paulo Freire [...] tínhamos um programa de saúde comunitária [...] Foi a época que o IBAMA (1990) estava procurando gente, sabiam desse nosso trabalho por conta do Chico Mendes e outras pessoas, né? [...] estive lá, conversei, eu soube que tinha a DIRPED [...] a gente começou a articular o curso de especialização em educação ambiental, com base na educação popular, com a UNB. Como eu tinha sido professor da UNB, eu tinha muita relação lá, e tinha um grupo lá que trabalhava com educação popular, então a gente fez um grupo de trabalho interinstitucional [...] eu já tinha as diretrizes, já tinha montado, aí começamos a montar o curso de educação [...] a gente trabalhou muito nele, e quando o curso estava definido, todo, fizemos um seminário, pegamos o pessoal que está naquele documento, é o primeiro núcleo de ambiente e debate, que está já Educação e Gestão, ali a gente fez esse Seminário pra discutir, peguei Brandão, uma turma que eu já conhecia, peguei o pessoal da UNB [...] eu sei que fizemos um Seminário bom. Fizemos um documento base, o primeiro documento que consolida, já amarra o conceito de gestão [...]”

Na “**primeira geração pós-fundadores**” estariam os sujeitos com mais de 40 anos. Profissionais e/ou militantes que se reportam aos fundadores como inspiração e modelo para a ação. Nesse caso encontra-se grande parte do nosso quadro, com seis representantes:

“Lutzsemler foi que começou essa militância diferente [...] **sempre tive formação política**, convivi isso na família, discutir política sempre fez parte de nossa vida, a gente tinha que ter opinião sobre as coisas [...] saindo da ditadura, né [...] fundamos uma ONG, um dos objetivos, era a discussão do direito ambiental e da educação ambiental [...] não era por projeto, sobrevivência do nosso dinheiro e da nossa militância e fizemos militância mesmo daquela de fazer denúncia, de subir em árvore, fazer atividade [...] Eu e muitas pessoas fomos influenciadas pelo Lutz e era o mais longe que a gente podia chegar, né? [...] a questão ambiental no movimento de esquerda não entrava, a gente lembra que as melancias, né? no movimento estudantil politicamente onde eu fiz parte, minha referência partidária né? Organização Socialista Internacionalista, que gerou a corrente o trabalho no PT, e esse período falar de meio ambiente a gente era taxado de burrice no mínimo [...] “

“Eu vim fazendo pós-graduações relacionadas ao meu trabalho. Eu acabei indo gerenciar projetos na FBCN, trabalhei no Instituto Aqua, José Roberto Marinho era o presidente, depois trabalhei com a Dalia Maimon na SIGA (Sociedade de Incentivo ao Gerenciamento Ambiental) e comecei a me envolver com ISO 14.000, ISSO 9.000, sistema ambiental do ponto de vista das empresas [...] Depois trabalhei no ISER, que tem uma área de meio ambiente muito forte, que foi coordenado durante anos pela Samira Crespo.”

“Em 1973 eu comecei, moleque, em São Paulo “voluntários em defesa da natureza”, eu lembro de ter escrito uma em defesa das baleias e saiu no Diário Popular [...] e aquilo começou a me levar para a área [...] Eu escrevi para FBCN [...] (que me) mandou um monte de livros falando de como criar uma associação [...] fui fazer biologia [...]”

“ **Sou engenheira de pesca**, oriunda da SUDEPE, depois no IBAMA eu chefieei um escritório de fiscalização. Comecei a atuar na área de ecossistemas, fui superintendente do IBAMA do Rio durante um período (1998/2003). Em 2003, a única área do IBAMA que eu não tinha atuado mesmo em 26 anos que milito na área ambiental pública, a área de EA sempre me seduziu, fiz o curso do Quintas, de educação no processo de gestão ambiental e algumas capacitações em gestão participativa”.

“**Sou biólogo**, ingressei na biologia buscando alternativas no mar para o suprimento de alimentos, num período histórico em que a “fome” era o grande tema da mídia em função da situação na África, especialmente, mas veio a decepção [...] os biólogos que entravam nessa área se tornavam empresários e começaram a considerar as espécies nativas que se alimentavam dos peixes como um problema, e que escolhiam qual tipo de peixe criar em função do seu valor de mercado e não em função das necessidades humanas [...] desperto para o conservacionismo [...] Porém, surge um novo desafio diante do dilema posto ao conservacionismo e populações tradicionais ou marginalizadas [...] Dessa vivência não poderia deixar de nascer a preocupação socioambiental [...] ingresso numa especialização em Planejamento e Educação Ambiental da UFF, com a visualização das raízes profundas da atual crise ambiental, com o professor Arthur Soffiati, que marcaram significativamente minha visão de mundo acerca da atual problemática socioambiental [...]”

“**Sou engenheira agrônoma**, especialista em desenvolvimento rural e em educação ambiental, mestre em Agro-ecossistemas. (trabalhei com) agricultura familiar e camponesa, inicialmente na Nicarágua e a partir de 2000, no sul do Brasil, fazendo uso de uma concepção metodológica fundamentada na educação popular.”

Uma segunda geração de pós- fundadores ou “**nova geração**”, formados a partir dos anos 90 estão no campo há menos tempo, muitos entraram através da vida profissional. De acordo com Carvalho (2001) a geração de pós-fundadores no campo ambiental tem como característica geracional momentos

relevantes de sua socialização (graduação universitária, primeiras experiências de ação política, associação gremial, filiação partidária, definições das afinidades ideológicas, entrada no mundo profissional) marcados pelos anos 60 e 70, fase de expressiva repressão e de militância contra a ditadura, e também de clima contracultural, que para as gerações mais novas é parte de uma memória coletiva “mesmo não vivida, é adquirida pela inserção no campo e/ou convivência com amigos, irmãos e primos mais velhos”. Essa memória funcionaria de certa forma como característica que marca os sujeitos do campo, independente da faixa geracional. Segundo ela:

O que vamos encontrar, seja nos técnicos que se destacaram dentro e fora da estrutura administrativa do estado é o valor da militância como sinal distintivo e positivo [...] o “profissional militante” [...] representa um compromisso pessoal com um amplo ideário político-existencial que reúne sensibilidades políticas emancipatórias, estéticas e afetivas, além de redes de contatos, eventos e organizações (CARVALHO, 2001, p.206-207)

Temos três representantes dessa “nova geração” em nosso quadro, que se tornaram “militantes da causa” na construção da trajetória profissional, são atualmente servidores públicos concursados, embora um desses atores tenha se iniciado na gestão pública por contrato temporário.

[...] (Sou) Engenharia florestal, mestre em Ciências Florestais (com) especialização em Gestão Ambiental e Políticas Públicas. Possuo 12 anos de experiência em EA [...] trabalho desde janeiro de 2004 no Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente me envolvendo em diversas atividades.”

“Sou formado em Geografia, especialista em Manejo de Recursos Florestais com ênfase em Florestas Nacionais.[...] Lecionei em 2003 em uma escola particular (5a. a 8a. série) e nesse mesmo ano fui chamado para o IBAMA e fui lotado na superintendência do órgão no Acre [...] pude participar de diversos processos da gestão de Unidades de Conservação do Acre e Sudoeste do Amazonas.”

“(fiz) Comunicação Social, e [...] fiz o mestrado no programa de Ciências Florestais [...] Havia um projeto de EA para a bacia do rio Corumbatá [...] eu atuei, elaborando um diagnóstico de EA na bacia, indo às reuniões dos municípios da bacia e formamos uma rede de colaboradores nas secretarias de MA e Educação [...] minha trajetória na EA se dá muito em função da proteção das águas! Eu amo as águas! E isso me motivou muito a trabalhar com EA. [...] me identifiquei com a metodologia da multirreferencialidade [...] Terminei o mestrado no fim de 2004 e fiz o concurso pro Ibama - pois tinha vaga para educadores ambientais.”

No que diz respeito à formação e vínculo institucional, nosso quadro de entrevistados é composto por dois biólogos, um físico, uma professora de Educação Física, um geógrafo, uma comunicóloga, um economista e três engenheiras (pesca; agrônoma; florestal). Um dos biólogos também se formou em pedagogia. Dois fizeram licenciatura em suas áreas. Dois são doutores. Seis são mestres, e dois têm especialização. Todas as pós-graduações foram realizadas em áreas relativas a meio ambiente ou educação, servindo ao processo de reflexão de suas ações. O diverso quadro de formação inicial quebra a expectativa por maior representatividade das ciências naturais, ainda hegemônica no campo. Observamos uma maior participação de profissionais de outras áreas atuando na gestão ambiental pública federal, principalmente a partir da realização de concursos públicos. Nota-se também que os entrevistados prosseguiram com suas formações em alguma área das ciências sociais e/ou humanas. A formação acadêmica inicial teve relativa importância na entrada para o campo da EA, onde a adesão mais expressiva se deu por ativismo político, representação em espaços públicos e trajetórias da vida profissional.

O envolvimento com o campo da educação anterior à EA se restringe a três casos, estimulados pela militância acadêmica e atraídos pela educação popular. Esse quadro de pequena influência da educação na trajetória dos entrevistados reitera a observação feita por Carvalho (2001) sobre o sujeito ecológico e o fato de ele privilegiar sua filiação à tradição ambiental ao invés da tradição pedagógico-educativa. Tal fato se reflete no âmbito das políticas públicas e legislações sobre EA, onde a presença dos organismos e instituições governamentais de meio ambiente é maior e mais antiga do que as instâncias institucionais da educação, o que traz para EA orientações específicas da interseção entre o campo ambiental e poucas tradições educativas resultantes do movimento da sociedade para a educação e fazendo repercutir no campo educativo parte dos efeitos conquistados com a legitimidade da temática ambiental na sociedade (opus.cit., p.189)

Embora isoladamente não seja determinante, o vínculo desses agentes com o serviço público, sua transitoriedade ou não como agente do Estado, e o entendimento que tenham sobre os limites e as potencialidades de seu papel nessa função influem na sua ação como gestores de políticas públicas de EA. Em nosso quadro, 60% dos entrevistados são hoje funcionários do Estado, e desses, três

ocupam cargos de confiança, configurando um cenário no qual a EA se estrutura ainda com um quadro de profissionais escolhidos por critérios políticos, mas também técnicos. Dois entrevistados do nosso quadro são servidores públicos anteriores a 2003, quatro entraram no serviço público a partir de 2003 por concurso público e os outros quatro entrevistados ocuparam cargos de confiança durante o tempo que estiveram em exercício no MMA.

De acordo com Carvalho (2001, p. 239), as maneiras de entrada na área e a constituição de uma “identidade” ambiental ajudam a definir os desdobramentos nos trânsitos em direção ao campo ambiental, aos lugares profissionais disponibilizados como na universidade, em contratação por ONGs, convites para consultoria a diferentes instituições, por exemplo e à negociação dos capitais simbólicos que os sujeitos trazem e que são anteriores “ao novo status de profissional/educador ambiental”.

Em suas análises a autora observou a demarcação de algumas perspectivas de acesso ao campo. Na primeira o educador teria tido acesso “do *interior* para o ambiental”. Nesse sentido o interior diria respeito à subjetividade, de forte impacto na constituição desses sujeitos, atraídos pelos ideais de “novas sensibilidades para com a natureza”. Ideal esse que encontra suas raízes em uma tradição contracultural e configura uma reinvenção da tradição romântica formando valores alternativos onde, reforçado pelo avanço da crise de um *nós-coletivo* na política, o Eu romântico é recriado como espaço de revolução pessoal e social criando novas experiências românticas (opus.cit.,p. 278).

Outra configuração de acesso ao campo é caracterizada como sendo “Do exterior para o ambiental”, podendo o exterior expressar múltiplos sentidos de espaços onde se constituíram as primeiras identidades desses sujeitos, tanto outros campos (humanismo), como outras lutas (contra ditadura), ou mesmo no sentido de outros países, caracterizando um “re”-encontro ao mesmo tempo com a nação e com o campo ambiental. Do exterior para o campo ambiental encontraria outra particularidade - quando no percurso profissional, o sujeito partindo de uma área técnica incorpora a preocupação ambiental sem romper com o referencial anterior, como no caso das engenharias. É um movimento pessoal que se articula com transformações no contexto social onde o ambiental se constitui como uma opção,

não apenas viável como também valorizada, como um novo campo de atuação para diversas formações.

Outra forma de acesso para dentro do campo ambiental registradas por Carvalho (2001) em seu estudo, caracterizavam-se como sendo “Da educação popular para o ambiental”, quando a militância na educação popular incorporou preocupações do campo ambiental, atravessando a educação ambiental com importantes componentes críticos e metodológicos.

A entrada no campo como profissional de EA através do primeiro emprego caracteriza uma geração mais nova que inicia sua carreira como profissional ambiental nos anos 90, quando começa a existir um mercado de trabalho para este perfil profissional. (CARVALHO, p.288)

O universo pesquisado, embora se configure pela particularidade de sujeitos que representavam um lugar na gestão pública, que acessaram uma posição no Estado vindo de diferentes colocações no campo ambiental, pode ser identificado, também, na demarcação apresentada por aquela autora, anterior à sua função pública. Nessa perspectiva, entre nossos sujeitos encontramos aqueles que se introduziram no campo (gestão ambiental pública) vindo da educação ambiental ou “do interior”:

Seduzido pela possibilidade de atuação a favor de uma “nova sensibilidade”.

“Minha trajetória na EA se dá muito em função da proteção das águas! Eu amo as águas! E isso me motivou muito a trabalhar com EA”

“O fato de estar morando em chácara, no meio do mato, me levou a ter um envolvimento, querer fazer ecologia, lembro de quando eu estava no cursinho falaram que tinha ecologia no Rio de Janeiro e São Carlos”

Ou no sentido de já trazer forte vínculo com a militância no campo ambiental, tendo esta induzido a trajetória de formação profissional:

“Eu comecei, moleque, eu lembro de ter escrito uma em defesa das baleias e saiu no Diário Popular, aquilo começou a me levar para a área [...] fui fazer biologia [...]”

Sujeitos que chegaram à área vindos “do exterior”

“Exterior” como campo de formação:

“Eu fiz economia, mas nunca gostei de economia, nunca me envolvi muito, fui descobrir a economia muitos anos depois com economistas da linha da economia ecológica [...] Economia ecológica, valoração da natureza, isso tudo me fascinou na época [...]”

“Comunicação Social, e me tornei fotógrafa e depois professora de fotografia. Acabei me interessando por um curso de Arte Educação Ambiental”

“Exterior” como campo de lutas:

“Sempre tive formação política, convivi isso na família, discutir política sempre fez parte de nossa vida, a gente tinha que ter opinião sobre as coisas [...] saindo da ditadura, né [...] a partir do episódio da maré vermelha, tava no ensino médio, com Lutzseberg foi que começou essa militância diferente [...]”

“Então quando eu entrei na universidade em 75 logo fui cooptado pelas tendências políticas, no caso lá os trozkistas que eu me aproximava mais [...] quero ir pra militância mesmo, quero ir trabalhar onde tenha sentido [...] pra transformar o mundo. Mas aí acabei continuando o curso, entrando de cabeça em movimentos estudantil [...]”

Da educação popular para o campo ambiental:

“Nós tínhamos um programa de saúde comunitária [...] era uma coisa que o Mao Tse Tung estava fazendo na China, mas a UNB tinha experiência, aí a gente, em articulação com o pessoal do mesmo campus conseguiu recursos pra montar o sistema de saúde lá, foi uma luta terrível, foi uma aprendizagem pra mim incrível [...]”

“a gente começou a articular o curso de especialização em educação ambiental, com base na educação popular, com a UNB, que como eu tinha sido professor da UNB eu tinha muita relação lá”

“(comecei na) agricultura familiar e camponesa, inicialmente na Nicarágua e a partir de 2000, no sul do Brasil, fazendo uso de uma concepção metodológica fundamentada na educação popular”

Das engenharias:

“Sou engenheira de pesca, oriunda da SUDEPE, depois no IBAMA eu chefieei um escritório de fiscalização, comecei a atuar na área de ecossistemas [...] a área de EA sempre me seduziu.”

Do primeiro emprego:

“Sou formado em Geografia especialista em Manejo de Recursos Florestais com ênfase em Florestas Nacionais [...] nesse mesmo ano fui chamado para o IBAMA e fui lotado na superintendência do órgão no Acre”.

Podemos observar que o perfil desses agentes confere com a descrição de outros trabalhos que percebem o campo constituído por uma diversidade de atores, formados em uma multiplicidade de disciplinas, inicialmente pouco afeitos ao campo da pedagogia, que desenvolvem sensibilidades e competências nessa área dentro de suas trajetórias pelo campo ambiental. No nosso caso específico, em um quadro de educadores ambientais com trânsito na gestão ambiental pública, esse fato é facilmente compreensível, pela pouca proximidade que a gestão ambiental teve, historicamente, com o campo educativo, encampando a prática pedagógica, na conservação, mais no seu sentido “não formal” do que no seu sentido educativo, não sendo a formação em educação uma exigência a priori para esses sujeitos. Apesar disso, percebe-se que houve uma busca, por parte deles, pelo adensamento de suas formações como sujeitos “pedagógicos”.

Em nossos objetivos de analisar o trânsito desses agentes para as funções do Estado, pudemos observar que os sujeitos/educadores por nós entrevistados configuraram um quadro com três tipos de acesso, existindo casos que perpassaram mais de um espaço originário.

Sujeitos que vieram pela militância em Movimentos sociais e partidos

“Aliado á minha militância política eu virei gerente regional da FEPAM (Fundação Estadual de Proteção Ambiental - RS.) eu assumo então a gerência regional, e começo então no desenvolvimento de uma política pública de gestão ambiental, onde efetivamente eu reconheço a função da educação ambiental nesse processo.[...] a minha vida pública de agente político, começa como assessora de vereadora, com discurso ambientalista e o grupo que girava em torno daquela vereadora me indicou para o cargo de assessora, eu acabei assessorando a bancada do PT da frente popular na área ambiental [...] então nós fizemos vários projetos tanto de proteção como educação [...] desenvolver no âmbito do conselho municipal de educação ações de educação ambiental, forçar a ter projetos de educação ambiental lá [...] militância pura, né? A partir desses quatro anos eu fui pro IBAMA, quando Lula se elege presidente, uma das deputadas de nossa região foi chamada para ser superintendente do IBAMA e me chamou para fazer a coordenação técnica da superintendência [...] com o desenvolvimento do licenciamento eu acabei vindo pro Rio para trabalhar na CGPEG e desenvolver a proposta das orientações pedagógicas, e a minha

tese de mestrado é sobre educação ambiental no porto, no processo de licenciamento do porto. Esse movimento me levou pro ministério”

Os que vieram de ações em ONGs:

“Então essa coisa, movimento ecológico, engajamento político, começou nesse período [...] a gente fez uma associação de proteção ambiental de São Carlos [...] muito da minha formação se deu dentro da Associação, que foi onde eu escrevi minha dissertação de mestrado, sobre a formação das pessoas, qual era o papel educador ambientalista de uma Associação [...] Eu fui uma pessoa forjada, formada na minha profissão na militância, na lida com a causa ambiental (e) me fez atuar mais fortemente na minha área de competência e fortalecer dentro da universidade em torno da questão educadora ambientalista, enquanto uma questão comprometida com a sociedade [...] que eu acho que foi o motivo pelo qual eu fui contratado [...] em função desse envolvimento, engajamento, com as questões sociais todas, eu fui convidado pra ir trabalhar no MMA.”

“Comecei a me envolver com ISO 14.000, ISSO 9.000, sistema ambiental do ponto de vista das empresas [...] Depois trabalhei no ISER, que tem uma área de meio ambiente muito forte, que foi coordenado durante anos pela SAMIRA CRESPO, que agora é a secretária a qual estou subordinado no Ministério [...] já trabalhei com ela muitas vezes, por isso até que ela me chamou o Departamento de Educação Ambiental [...] minha dissertação foi a produção e disseminação de informação ambiental pelas ONGs ambientalistas. Trabalhei muito em ONGs [...] eu larguei tudo e fui pra esse desafio, a primeira vez que vou trabalhar no governo.”

Os que vieram em decorrência da trajetória profissional anterior:

“O MEC criou um projeto nacional que era o centro de ensino de ciências que era um convênio [...] e ai começaram a implantar esse ensino na rede publica, fazendo capacitação de professores, e os centros foram criados, me sondaram: você não quer estagiar lá? eu cai dentro do lugar que já se pensava pesquisa pedagógica na área do ensino de ciências, como eu gostava muito de ensino médio, eu fiquei no colégio de aplicação da universidade, ai trabalhei mais ou menos um ano e pouco, o colégio foi fechado por questões políticas, porque havia muito movimento [...] o pessoal de esquerda que estava se articulando na universidade, tinha gente de História, de Serviço Social, ligada a área de Comunicação, e esse grupo tocava o campus avançado [...] tinha um grupo da universidade que fazia a articulação com os departamentos e os alunos pra trabalhar [...] e eu, vou para o campus que já era ligado à comunidade, à educação, e lá, descobri a educação popular, trabalhando com educação de professores em área rural, três anos fiquei lá, aí comecei a descobrir Paulo Freire, no programa de saúde comunitária(...) ai lançamos um projeto de educação de base em diferentes contextos culturais, foi ai que a gente jogou o projeto pra trabalhar essa ideia do currículo né? com a secretaria de educação, mais o município mais a sociedade civil [...] Começamos de modo lento [...] tivemos trabalhos com índios, com o Chico Mendes, quando chega o projeto do seringueiro.[...] foi a época que o IBAMA estava procurando gente, dessa forma, sabiam desse trabalho por conta do Chico Mendes [...] eu estive lá (com) o Marco Aurélio que era chefe de departamento do quadro de Educação [...]a DIED”

“É extremamente prazeroso terminar minha carreira, antes de me aposentar, como educadora, é um privilégio para mim, porque eu tive oportunidade de reunir experiências em todas áreas de atuação prevista na política nacional de meio ambiente, o papel do IBAMA. além de que eu tenho minhas questões ideológicas que eu acho que posso inserir no trabalho e tal [...] Só trabalhei em órgão público, antes do IBAMA eu trabalhei no órgão estadual do Ceará, mas só público, nunca trabalhei num órgão privado, por opção minha de vida.”

Sujeitos que entraram como Analistas Ambientais, através de concursos públicos recentes:

“Trabalhei com (...) educação popular (...). Ingressei no Ibama, em 2003, e me identifiquei prontamente com o trabalho desenvolvido pela extinta CGEAM, de educação crítica no processo de gestão ambiental pública”

“[...] fui chamado para o IBAMA e fui lotado na superintendência do órgão no Acre. Comecei a trabalhar no antigo NUC (Núcleo de unidades de Conservação) onde pude participar de diversos processos da gestão de Unidades de Conservação do Acre e Sudoeste do Amazonas. Assumi a gestão da RESEX Arapixi em Boca do Acre/AM”

“Terminei o mestrado no fim de 2004 e fiz o concurso pro Ibama, tinha vaga para educadores ambientais e passei no concurso com uma boa colocação e pude escolher para onde ia. Escolhi a coordenação de EA – CGEAM [...]”

Podemos identificar nas falas desses educadores que eles valorizam as suas trajetórias anteriores, seja nos cargos exercidos (gerente regional, assessoria parlamentar, gestor de UC), seja nas relações pessoais construídas dentro do campo ambiental (Chico Mendes, Samira Crespo), seja na diversidade de ações profissionais, e acima de tudo na militância política (formação de Associações, inserção junto a movimentos sociais, na defesa da esfera pública, na defesa da educação). É interessante observar que diferente do que era comum em outras épocas, nossos entrevistados que ingressaram nos quadros públicos por concurso, tiveram o setor educativo como primeira escolha para lotação, ou decorrente de sua ação com gestão participativa. Para isso parece ter sido estratégico o processo de formação dos novos analistas ambientais, implementado pela CGEAM/IBAMA.

6.1.2 Perspectiva da relação sociedade e natureza e significados dados a Unidades de Conservação

Lembrando a afirmação de Tozoni-Reis (2004) de que a relação homem-natureza representa a categoria síntese epistemológica da educação ambiental, passaremos a analisar os depoimentos dos nossos entrevistados observando como aparecem os sujeitos concebidos daquela relação: o sujeito natural, o sujeito cognoscente ou o sujeito histórico, segundo nossa autora, como já discutido em capítulo anterior, e conferindo as tendências representadas.

Essa sistematização da concepção de sujeito na relação homem-natureza guarda proximidade com a análise efetivada por Loureiro (2006) quanto à condição de ser na natureza e à condição existencial postulada ao sujeito, conforme tendencialmente são abordadas na EA. De acordo com Loureiro (2006), a visão conservadora representa a humanidade afastada de relações adequadas, idealmente concebidas como inerentes aos sistemas ditos naturais, sendo necessário o retorno a essa condição natural pela cópia das relações ecológicas. O sujeito é definido numa individualidade abstrata e de racionalidade livre de condicionantes sociais, onde a capacidade de mudança é focada na dimensão interior e a determinação histórica é minimizada ou excluída.

Outra Visão emancipatória da EA representa-nos como seres naturais, com a particularidade de realizarmos e redefinimos culturalmente o modo de existir na natureza, pela forma com a qual nos organizamos socialmente na sua história. A condição existencial do sujeito, nessa visão, será demarcada por mediações múltiplas, não podendo ser pensado isoladamente em termos racionais, genéticos ou espirituais, pois nessa perspectiva a existência coletiva condiciona a individualidade e a liberdade do sujeito social (opus.cit., p.111-112).

Dessa forma e por aproximação, podemos dizer que tanto a concepção do sujeito natural quanto a do sujeito cognoscente estariam posicionadas junto à visão comportamentalista, enquanto a de sujeito histórico estaria identificada com a visão emancipatória apontada por Loureiro.

Pudemos observar primeiramente o que havia de comum na fala de nossos entrevistados. Apareceu como recorrente o entendimento que a relação entre o ser humano e a natureza é constituída historicamente, conforme segue nos exemplos:

“A relação sociedade e natureza se constitui de acordo com o processo histórico. (hoje há...por parte da sociedade) uma concepção antropocêntrica

de mercantilização ambiental em que a natureza é interpretada como algo externo à sociedade”

“A concepção de natureza vem mudando, ela é socialmente construída [...]”

“É uma relação desigual, que reflete uma construção histórica de apropriação do espaço, e como vivemos numa sociedade de contrastes bastante acentuados, essa relação homem X natureza se dá de forma bastante desigual, trazendo os bônus para os ricos e o ônus desse processo para os pobres.”

“[...] essa relação sociedade humana-natureza nos possibilita compreender melhor nossa própria existência, a nossa própria sociedade, visualizar historicamente, perceber que não foi sempre assim, não é assim em todas as sociedade humanas, existem outras formas de relação de ser humano-natureza e a educação ambiental se bem feita, ela permite desvelar essas coisas”

O mesmo sentido histórico dado a essa relação, característica da visão emancipatória na EA, apareceu relacionado às considerações tecidas sobre a pertinência das Unidades de Conservação. Nenhum dos entrevistados desconsiderou completamente (considerados em diferentes argumentos e graus) a existência dessas Unidades, que sempre apareceram vinculadas à necessidade de participação social para sua validação. Também reconheceram existir diferentes interesses para o uso e preservação dos recursos ambientais, interesses que se determinam historicamente.

“Acho fundamental, esses espaços (UCs) têm que estar preservados, agora que isto aconteça com a participação das comunidades, caso contrário as UC vão se transformando em ilhas, em ilhas isoladas”

“As Unidades de Conservação ainda hoje se mostram como das mais efetivas formas de ordenamento territorial que busca conservar estas importantes áreas, tendo em vista o modelo de desenvolvimento adotado”

Apareceram nas falas dos entrevistados, no entanto, sentidos distintos sobre as mediações da relação sociedade-natureza, que se revelaram quanto ao lugar do sujeito na natureza, o papel da cultura ou o efeito da subjetividade e que tiveram consequências nas considerações sobre a função das UC's. Pudemos recorrer num esforço de sistematização, ao agrupamento desses sentidos nas posições apresentadas por Loureiro (2006), como Visão emancipatória e Visão Conservadora/ comportamentalista.

As concepções apresentadas sobre as relações entre sociedade e natureza e ao papel das Unidades de Conservação que expressaram identificação com a visão emancipatória, conferiram às relações sociais o papel determinante nas relações estabelecidas com a natureza. Entendeu-se que essas relações são mediadas pelo trabalho, através do qual a natureza é transformada para a subsistência humana, e pela cultura, e definidas historicamente. No capitalismo, são marcadas pela desigualdade de acesso e uso aos bens naturais e por conflitos intrínsecos a ela. As Unidades de Conservação, ainda que admitidas, foram vistas com limitação, como um instrumento de conservação e gestão de biomas por seu caráter descontextualizado, enquanto “ilha”, e irrelevante como fragmento do território. Apontou-se ainda sua funcionalidade para manutenção da economia capitalista e reafirmação da desigualdade econômica e social (modo de expansão e apropriação de terras de populações tradicionais e vulneráveis/uso para contemplação da paisagem para populações urbanas). Considerou-se, apesar disso, que se relacionadas ao planejamento territorial essas Unidades em associação com outros instrumentos de gestão territorial, poderiam servir de contraponto ao atual modelo de desenvolvimento, contribuindo também para a conservação da diversidade cultural e a interação dos grupos sociais que vivem e convivem junto a elas. Ponderou-se ainda a necessidade de que no planejamento territorial pudesse haver previsão de algumas áreas de uso mais restrito, não produtivo, para manutenção do sistema ecológico e do processo evolutivo da biosfera.

“É uma relação de total dependência da sociedade em relação à natureza. É uma relação tensa e assimétrica, onde a minoria capitalizada e com mais poder tem mais facilidades de acesso, apropriação e uso dos recursos naturais, num processo que gera conflitos [...] **as UC somente como áreas isoladas** de proteção ambiental, como ilhas de conservação, sua existência, ainda que benéfica, tem um impacto muito reduzido sobre a conservação da biodiversidade, incluindo a diversidade sociocultural [...] (mas) se pensarmos as UC como um dos instrumentos de gestão ambiental pública para o ordenamento de um território que vai além do território geográfico da UC, aliado aos demais instrumentos de gestão ambiental, incluindo aí os instrumentos educativos, as UC podem ser espaços de referências para a promoção de modelos de desenvolvimento territorial de modo sustentável.”

“Eu penso a relação dentro da sociedade, entre grupos sociais e como isso articula a relação com o que seria o natural, ou seja, como você ou determinado grupo se articula e vira uma empresa de mineração e começa a extrair minério, escravizando algumas e tirando, e fortalecendo outros, acumulando outros [...] e como isso articula a relação com o que seria o natural. O modelo de sociedade urbano-industrial nosso ele mesmo destrói os seus meios, então **as unidades seriam um modo de você garantir**

isso (a manutenção desses meios [...]) a contradição está em você fazer isso só pra pegar o reservatório natural [...] As unidades de conservação, também, evidenciam que você não consegue fazer gestão de biomas, por que, em tese, se você tiver idealmente uma gestão ambiental que conseguisse compatibilizar os usos, você não precisava ter ilhas, né? [...] Porque o zoneamento não é usado? é um instrumento de gestão muito mais estratégico que o licenciamento. A criação da unidade de conservação tal como está, é uma capitulação já frente ao modelo [...] E mesmo admitindo que você consiga fazer um conjunto de ilhas, elas são cercadas por quê? pela monocultura, pelo transgênico, será que isso é sustentável? [...] como vai ser no, o Parque Nacional de Emas, cercado de soja transgênica? O modelo, até sob o ponto de vista ecológico é discutível, porque ele não leva em conta o território, quer dizer, ele se baseia numa biodiversidade de uma natureza intocável que não é há muitos anos, ignorando a relação com a sociedade, qualquer que seja. Pra eles é assim “isso aqui é um obstáculo pra não ter uso”, como se não houvesse interação, agora, até biologicamente tem interação, seja o transgênico, seja o passarinho ou cachorro que está morando no Parque Nacional de Brasília [...]

“É o conceito marxiano de trabalho [...] ou a gente transforma a natureza ou a gente morre. Essa é uma relação, o resto são as relações de dominação, aí a divisão social do trabalho e o capitalismo que estabelecem a relação que a nossa sociedade tem hoje com o seu ambiente. **A UC naquele conceito romântico** de unidade de contemplação e nada é a mesma coisa, **se** a essência dele é de um lugar de contemplação, então se as pessoas não querem contemplar, só os parques mais lindos ficarão, né? Ela fica reificada [...] aí sim a natureza fica efetivamente reificada, porque ela vira um produto, o ecossistema é um produto, aí a gente até vai fazer a visita lá, em Aparados da Serra, Itaipu, Fernando de Noronha [...] Agora, usar as UCs como estratégia de avaliação ambiental para direcionar o desenvolvimento, eu acho que ela é central, por que isso define o horizonte num tempo mais largo. O outro ponto é a relação da gestão compartilhada, da gestão participativa, são espaços de experiência de envolvimento [...] ela pode ser sim um instrumento da gente fazer um contraponto teórico ao desenvolvimento com envolvimento [...] se ela tiver essa relação com o planejamento territorial elas acertaram.”

“Concebo a relação sociedade e natureza por uma dupla mediação: a simbólica, materializada pela Cultura, e a concreta, representada pelo Trabalho. Entendo a “Natureza” como uma representação social, posto que sua concepção varia demais segundo as camadas de cultura humana presentes na sua história. **Para mim as UCs possuem uma relevância secundária**, pois representam um fragmento não apenas do território, mas da realidade, Mas sem dúvida que neste recorte da realidade que são as UCs, vejo como uma necessidade indispensável que ao mesmo tempo em que se defina zoneamentos econômico-ecológicos e demais instrumentos de gestão ambiental, algumas áreas destinadas a usos não produtivos e demais estratégias para impor um ritmo de presença humana no espaço o menor possível, para se dar a oportunidade não apenas do sistema ecológico da biosfera se manter vital, mas também para permitir que a evolução da Vida siga seu curso. Para o país, a relevância das UCs (também) está na possibilidade de interação com os grupos sociais que vivem e convivem dentro ou na zona de influência da UC, como ilhas de cultura de baixo potencial tecnológico e alto biorregionalismo”

Ao acompanharmos os depoimentos citados, observamos que em uma visão mais comportamentalista ou conservadora, pudemos ver a relação homem-natureza estabelecida a partir da ideia de um “sujeito natural”, e alterada pelo processo de urbanização. A natureza aparece como contraponto da vida urbana. Nessa concepção o homem urbano foi afastado da natureza e necessita voltar a ela, senti-la mais estreitamente, compreendê-la para mudar sua atitude para com ela. A intencionalidade dos sujeitos em suas relações com o ambiente é determinada pela vontade subjetiva e é capaz de definir outra relação com a natureza, o que confere com o que Carvalho (2001) chamou de sentimento de contestação romântico do sujeito ecológico. Acredita na força da mudança centrada na dimensão interior, minimizando a determinação histórica.

A Unidade de Conservação, nesse sentido, é vista como instituição fundamental, “salvadora” do patrimônio natural genético sem que estejam apontadas maiores contradições, servindo de espaço educador aos objetivos de conservação. Para a reversão das relações de afastamento e estranhamento para com a natureza, as UCs cumpririam o papel de promotoras do reencontro, o que endossaria a funcionalidade dessas áreas e a necessidade de mantê-las protegidas para a manutenção do contato com os que se encontram “fora” dela.

“Acho que a natureza [...] o homem foi se afastando, foi vindo de longe, se urbanizando. A natureza é uma coisa distante, meio perigosa, tem mosquito, tem bicho, tem um valor de uso, ou seja esse afastamento tem muito a ver com a maneira de se relacionar com a natureza [...] **As UCs são totalmente necessárias**, todas as questões que elas trazem, todas as comunidades que habitam as UCs, e tal. O almirante Ibsen, que é radical preservacionista, fala que o que vai sobrar da natureza é o que está protegido, acho que tem bastante fundamento no que ele tá dizendo, por que a gente vê o que está acontecendo né? Como avança rápido [...] as UCs são fundamentais pra você preservar o patrimônio, genético inclusive [...]”

“No meu entender fazemos parte da natureza, e eu procuro me relacionar com muita proximidade [...] procurando me harmonizar. **As UCs preservam áreas importantes** e podem ser consideradas espaços educadores, é absolutamente relevante!”

Um destaque deve ser dado ao depoimento de nosso entrevistado, já que ele aponta a sensibilidade naturalista como um valor a ser resgatado pelos educadores ambientais da concepção ingênua, identificada com a vertente conservadora e incorporada aos interesses políticos da educação ambiental. A

intensão revelada é de reaproximação entre a posição conservacionista e a crítica socioambiental em busca de consenso por uma pauta comum contra-hegemônica onde, em sua perspectiva, deve se concentrar os esforços de enfrentamento. Nesse sentido, as UC's teriam grande valia como contra-modelo cultural e de desenvolvimento, e como meio de recuperação do ideário ambientalista. Serviriam como um espaço em torno do qual todos os defensores desse ideário poderiam estabelecer alianças.

“Eu acredito que nós tenhamos que aprender com a sensibilidade daqueles que atuam na defesa dos animais, na defesa das árvores, da floresta, a sensibilidade conservacionista, preservacionista [...] mas ao mesmo tempo nós temos que aprender com aqueles que conhecem a sociologia, conhecem o desenvolvimento humano e sabem que a luta em defesa da natureza são lutas em defesa da espécie humana [...] acredito que essas duas forças esses dois componentes são muito importantes na constituição do ideário ambientalista e são aquilo que aporta de novo na questão educacional [...] Me parece que a UC, a grande importância dela é quebrar o ritmo da vida cotidiana é desviar o olhar pragmático do consumo, do ter, do resultado, né, pra o ritmo, o outro ritmo, a outra existência, a forma de comportamento [...] Eu acho que historicamente as UCs cumpriram sua missão, pra uma humanidade que tende a urbanizar todos os espaços, a monoculturar todos os espaços a UC tem um sentido histórico importante, Tem uma polêmica no interior do movimento conservacionista que é UC com gente ou sem gente [...] Acredito que a gente precisa ver que os inimigos não somos nós que defendemos essas duas posições, os inimigos estão de fora [...] não querem nenhuma das duas, eles querem asfaltar a UC. Precisamos é encontrar um *modus operandi*, uma forma de trabalho que permita que os índios permaneçam dentro das reservas indígenas, os quilombolas dentro dos quilombos, as populações ribeirinhas, mas permaneçam como tais e não como centro avançado do capitalismo internacional, precisa políticas públicas, precisa de apoio, de incentivo, de retaguarda, pras pessoas que estão na floresta que tem um conhecimento fundamental pra existência da floresta, inclusive da relação da nossa sociedade com a floresta, que elas sejam respaldadas, resguardadas [...] que pra comprar o sal, o leite, e outras coisas pros filhos, elas não tenham que vender parte dessa diversidade”

Em outra posição, o depoimento ressalta os conflitos, por vezes inegociáveis, entre os interesses dos conservacionistas e de grupos sociais sobre os quais recaem os maiores ônus da proteção de áreas conservadas, que transcende o desejo de consenso entre as duas posições. O entrevistado sublinha o caráter conflituoso que envolve a gestão dessas áreas, a necessidade de problematizar a mediação realizada pela educação e a intencionalidade que deve ser assumida em sua ação.

“[...] a contradição está em fazer isso (UC) só pra pegar o reservatório natural, quer dizer, de certa forma as unidades seriam o instrumento pra questionar o próprio modelo e na verdade o que nós temos, é como se fala, é um dorme junto (?), porque os conservacionistas que em tese deveriam ser contra esse modelo predatório, na pratica eles se acomodam vivendo nas ilhas, ai não importa pra eles que pra fazer essas ilhas eles expropiem as populações. Ai eles fazem uma escolha de quem deve pagar o preço, seja as tribos africanas, com os parques de elefantes lá ou o nosso camponês aqui com sua produção familiar [...] É uma coisa terrível né? Quem mantém, de certa, até por uma necessidade objetiva, quem conserva é o agricultor familiar. O agronegócio ele desmata tudo porque é tudo plantation, né? ai na hora que você precisa fazer unidade em áreas que não sejam desmatadas [...] não vai fazer lá na área do pasto, campo de soja, né? quem tem área conservada? O agricultor familiar lá dos pontões do Capixabas, que quando fizeram aquele parque, né? Para proteger as pedras lá, fizeram um parque em cima do agricultor familiar !!!”

6.1.3 Como concebem a relação entre Estado e Sociedade na gestão de U'C

Parece residir no entendimento sobre as relações entre público e privado, Estado e sociedade civil uma das mais significativas diferenças que incidirá sobre as tendências críticas da educação ambiental. Concepções divergentes sobre o papel e as forças presentes no Estado e sobre a composição da sociedade civil, trazem diferentes visões sobre as relações possíveis entre essas duas instituições, e consequentemente, para o compartilhamento da gestão em UC's.

Convergências aparecem no reconhecimento das funções do Estado na criação e gestão dessas Unidades, e também no valor da participação da sociedade na garantia do controle social. Essa importância não só é reiterada como cobrada pela “imposição da Lei”.

“O papel do Estado é fundamental. É o agente regulador e ao mesmo tempo um dos principais atores do desenvolvimento, necessita fazer uso combinado dos diversos instrumentos de gestão pública a seu dispor, devendo dar respostas aos passivos originados com a criação unilateral de algumas UCs, e, promover e criar condições para gestão participativa desses territórios”

“A sociedade, por meio de grupos organizados, tem por obrigação colaborar na gestão desses territórios participando ativamente dos espaços de gestão participativa e dos acordos interinstitucionais.”

“O Estado deve gerir as UCs juntamente com a sociedade, e a sociedade deve participar dos conselhos gestores”.

Há um reconhecimento do valor dos conselhos gestores como nova institucionalidade de intervenção e controle social. Eles são considerados como espaços ideais para o compartilhamento da gestão com a sociedade civil.

“O papel do Estado na década de 70 era impor as Unidades, com um mapa se criava as UCs na época da ditadura, uma época de exceção [...] eram criadas de cima para baixo [...] agora, o Estado criou um espaço formal, um canal formal que são os conselhos e ampliou o espaço público”

“O Estado cria e tem uma grande atribuição, uma responsabilidade que é prover os meios para que essas Unidades atinjam seus objetivos, e tem que fomentar o conselho, que tem que ser paritário”.

“O Estado tem o poder legal, é bem de uso comum, a responsabilidade tem que ser do Estado. [...] mas, ao fazer a gestão participativa, compartilhada divide a responsabilidade. O Estado precisa ter controle social para ser um espaço público, o controle serve para evitar que ele se direcione como é a tradição nossa pra um segmento [...]”

As ameaças contra um tipo de gestão compartilhada expressas abaixo, referem-se ao estabelecido no SNUC, “as unidades de conservação podem ser geridas por organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIP) com objetivos afins aos da unidade, mediante instrumento a ser firmado com o órgão responsável por sua gestão” e são destacadas em dois depoimentos, preocupados com as consequências dessas “parcerias”.

A denominada “gestão compartilhada de Unidade de Conservação” é a única previsão expressa na legislação brasileira em matéria de parceria entre o Poder Público e uma OSCIP para a gestão de bens ambientais que estão sob a responsabilidade do Poder Público. De acordo com o decreto que a regulamenta, a OSCIP pode ser habilitada como prestadora de serviços de apoio aos órgãos executores da Unidade de Conservação, não deixando claro o que se entende por “apoio”, nem que a OSCIP esteja impedida de realizar outras parcerias para a execução de atividades de defesa, preservação e conservação ambiental. Sublinha-se aqui a defesa da gestão pública dessas Unidades e a necessidade de sua articulação com os demais mecanismos de planejamento do território. Ao fazerem a defesa do protagonismo do Estado na gestão mediadora dessas áreas, esses agentes não negam que seja desejável e fundamental uma participação ativa da sociedade para que haja controle social, mas entendem que ainda é frágil o compartilhamento das decisões sobre aquelas.

Pode-se ver expresso no debate sobre a gestão compartilhada o entendimento do Estado, numa perspectiva Gramsciana, como instituição a ser conquistada por forças que no espaço da sociedade civil estão em disputa. A sociedade civil é assim percebida como constituída por grupos sociais com interesses econômicos distintos, que pressionam o Estado com diferentes estratégias e capacidades. Nessa perspectiva, identificam-se os diferentes atores em disputa na arena da sociedade civil, expõem-se os interesses em conflitos, mesmo que se tenha como um dos objetivos o estabelecimento, ainda que provisório, de consensos.

“O Estado não pode perder o papel principal na gestão dessas Unidades de Conservação, falo no sentido do perigo que vejo na terceirização da gestão dessas Unidades para organismos privados. Tem que haver um esforço do poder público e da sociedade civil para buscar a co-responsabilização por essas áreas. **A sociedade civil ainda não se apropriou** dos espaços existentes na tomada de decisão pública [...] acho fundamental esse papel da sociedade!”

“O papel do Estado primeiro é a estrutura da gestão tem que ser pública [...] Privatizar essa gestão é um erro estratégico. O Estado ele tem que inserir o conceito de áreas protegidas, no pensar o território no longo prazo, nas visões estratégicas [...] é mais interessante a floresta amazônica em pé do que o cultivo da soja, não estou nem dizendo para a biodiversidade não, economicamente para o país, para nossa soberania do ponto de vista burguês. **A participação das pessoas nesse processo é na tomada de decisão.** O estado tem que por um lado construir esse processo, por outro lado o movimento social tem que garantir que esse processo se dê [...] o Estado hoje ele teria que ser um objeto a ser conquistado pelo movimento, ONG que substitui o estado pra mim não é uma ONG, é partido político. Se organize empresarialmente ou não, mas tem uma posição política clara e aí assume, porque o que antigamente tínhamos como oposição fisiológica do Estado através do movimento partidário, hoje temos como ocupação fisiológica do Estado através do movimento de ONGs, que é por exemplo a direção dos parques [...] transferir a direção, a estrutura de gestão dos parques para uma ONG é a mesma coisa que tu colocar um agente político de um partido político, então empresarialmente é escancara que o capitalismo assume o papel de estado efetivamente, escancara [...] é o Estado mínimo que escancara. Isso é um absurdo, não pode acontecer [...] nesse sentido o papel do Estado é um ente em disputa sempre [...] é a ocasião do movimento social entender a importância de construir o Estado.”

“O papel da sociedade civil, e aí temos claro que estamos falando da sociedade civil em sua diversidade de propostas, classes, concepção, seria um controle social da ação do Estado, evitando inclusive que ele pendesse para determinado grupo. O papel da sociedade vai nesse sentido de exercer o controle, ou seja, participar da discussão, discutir as decisões [...] porque a sociedade, ela já contribui [...] também eu não quero que empresário financie projeto, ele tem que pagar imposto o dele direito. Esse negócio de dizer que o empresário vai fazer filantropia? Não! Ele faz filantropia pra dez e desemprega cem, né? Ele faz porque ele tem obrigação [...] que cumpra e trate os efluentes de sua indústria de acordo com as condições de licença, faça reserva legal direitinho [...] eu quero que ele pague a obrigação dele,

não para parecer de bonzinho. Eu sempre fui muito resistente à empresa financiar projeto de educação ambiental, que não vai financiar projeto que questione modelo, vai financiar aqueles projetos que joguem mais na empresa, né?

Outra perspectiva acredita que a sociedade civil organizada pode, através do compartilhamento de vivências e da ação coletiva em espaços públicos, fazer frente a imposições do mercado e de interesses que em tese estariam fora desses espaços. Há o reconhecimento da necessidade da mediação do Estado, principalmente como promotor da ação da sociedade civil, minimizando o que possa haver de conflito e buscando fortalecer margens de reconhecimento e solidariedade de um ideal comunitário.

”É um Estado comprometido com a organização, com o fortalecimento das organizações de bases, se você não investe nisso, você traz pra mão do Estado o fazer tudo e você não fortalece as comunidades, então você tem que fazer junto com as comunidades e fazer junto com as comunidades não é repassar, o Estado tem que estar presente. Por que ali há condições de você gerar processos empoderadores, de aglutinação de pessoas que qualifiquem a participação, por que senão a participação tem dois pesos [...] o papel que o Estado tem que cumprir hoje, nesse início de século XXI, é um papel muito importante, é o papel de fazer a conexão da cidadania comunitária com a cidadania planetária, de fortalecer a comunidade [...] comunidades que recuperam o conceito de fraternidade, cooperação, de aprendizado compartilhado [...] (É preciso) uma política pública que empodere, que potencialize as organizações locais, o coletivo de educadores, para que eles exercitem essa capacidade, contribuam para o exercício dessa capacidade de organização comunitária que está conectada com a governança, a governabilidade no país e no planeta. [...] A perspectiva anarquista que alguns colocam, contemporânea, ela não pode abrir mão do Estado, pelo contrário ela precisa de um Estado forte que ajude a contribuir para o empoderamento, a potencialização das comunidades locais, por que senão ele vira um Estado soviético [...] ou Estado capitalista com essas transnacionais que entram em todos os cantos, estouram com os Estados e que são as grandes responsáveis pela fragilidade do Estado, mas com uma perspectiva do poder na mão de poucos, né?

Como se tornou comum nos discursos do campo, encontramos termos usados no glossário das temáticas socioambientais que têm contribuído para validação de certas práticas que, conforme visto anteriormente, originam-se de soluções para legitimar a ação de agências multilaterais e novos arranjos que atendam o mercado. Nesse sentido o “empoderamento” seria uma forma de garantir reconhecimento social de alguma experiência particular dos que estão em maiores desvantagens, diminuir a desigualdade e viabilizar o diálogo entre os diferentes. Apesar do desejado pelo agente que se expressa, emite mais sentido de

reconhecimento das diferenças que de redistribuição de poder. Da mesma forma a noção de governabilidade, no rol de termos como parcerias, serve aos interesses de agências multilaterais, como o Banco Mundial, para intervir na governabilidade de uma nação com uma abordagem gerencial. Dessa forma a gestão pode ser “separada” da órbita da política, cabendo a governança à sociedade civil, que pode estabelecer para isso parcerias que favoreçam aquelas agências.

“A sociedade [...] é uma questão da governança e de empoderamento, pressupõe você ter o poder [...] tem que haver governança nos conselhos, então a sociedade tem que buscar esse empoderamento e exercer o seu papel, participar nas discussões, na tomada de decisões [...] ela tem, é obrigação dela, tá na constituição [...] a sociedade não pode mais ficar esperando que o Estado resolva essas questões, ela tem que estar junto.”

“O papel do Estado é essencial, é extremamente importante [...] Do mesmo modo que eu digo que a UC é datada historicamente [...] em termos de políticas públicas precisamos saber que o Estado é marcado historicamente ele não sempre existiu e não precisa existir pra sempre, agora o próprio processo de desconstrução do Estado exige nesse momento um fortalecimento do Estado assim como precisamos fortalecer as Unidades de Conservação [...] nós temos que ter um Estado com capacidade de fazer frente a forças do mercado, por que se a gente trabalhar com a lógica de Estado mínimo, o Estado fraco, o que acontece é que as forças de mercado acabam com qualquer possibilidade de comunidade robustecida [...]”

A questão mais sublinhada nos depoimentos de nossos entrevistados foi a necessidade de amadurecer a gestão participativa nas Unidades de Conservação como meio de garantir o avanço de uma posição socioambiental, que considere as necessidades materiais e simbólicas dos atingidos com sua criação. Em síntese, o Estado como representante dos interesses públicos e a sociedade exercendo o controle, através de suas representações, são compreendidos como indissociáveis na gestão das UC's.

“O papel do estado surge como um moderador de conflitos e apoiador na criação, implementação e gestão de UC's que deve pensar sob uma ótica socioambiental, embora assuma uma visão conservacionista quando se fala de UC's mas defenda um modelo de consumo e desenvolvimento econômico que implica impacto socioambiental e exclusão social em localidades fora das UC's. **A sociedade deve desenvolver o controle e a participação** no processo de criação, implementação e gestão democrática de UC's [...]”

“Genericamente, o papel do Estado é de coordenação na gestão, envolvendo a mediação dos conflitos de valores e interesses no macrocosmo do sistema das unidades de conservação - combatendo por exemplo as tentativas de redução das áreas ou flexibilização do seu grau de intervenção humana - como no micro-cosmo de uma UC no seu contexto específico; colocando-se como ente que representa o interesse público corrigindo as assimetrias do poder no acesso, uso e abuso dos bens ambientais [...] creio ser importante ao Estado efetuar uma revisão crítica e conjuntural acerca da realidade do paradigma da natureza selvagem sem humanos para se reconfigurar a dimensão das RESEX e RDS ao porte que merece ter no território nacional. Tais modelos representam não apenas a possibilidade da proteção ambiental, mas também a valorização e incremento de culturas humanas singulares, frágeis e ameaçadas. E diante do novo avanço do Capital em busca da fonte de acumulação primária na América Latina, as principais vítimas do avanço da fronteira desenvolvimentista, ou pelo menos as primeiras vítimas são as populações tradicionais e extrativistas. A sociedade, de forma organizada e representativa, deve participar do planejamento e da gestão das UC's e exercer o controle social sobre o Estado”

6.1.4 Função e desafios que atribuem à educação em Unidades de Conservação

Consideramos na análise dos depoimentos sobre a função e os desafios da Educação Ambiental em UC's, os indicativos que identificam a Educação em uma abordagem conservadora ou crítica, de acordo com os analistas das tendências do campo, sistematizadas no capítulo anterior. É necessário reafirmar, mais uma vez, que não se tratou de “tipificar” um entrevistado como conservador ou crítico. Os depoimentos na totalidade e dentro de seus contextos, mostraram-se muitas vezes multifacetados, apresentando, tanto vestígios da vertente crítica como elementos da vertente conservadora. Tentamos apreender aqui os sentidos, trazidos por nossos entrevistados, que no contexto por nós trabalhado se apresentaram identificados com uma ou outra posição, observando ainda se suas propostas formativas tomavam por sujeitos da ação educativa o sujeito natural, o sujeito cognoscente ou o sujeito histórico, de acordo com o exposto na concepção de Tozoni-Reis(2004).

Em alguns depoimentos, imbuídos de elementos da visão conservadora, podem ser observadas representações de uma relação com a natureza que entende-se rompida por uma sociedade genérica, pela perda de valores que devem ser resgatados com uma ação educativa que promova novas sensibilidades, conscientizando para a importância da natureza. A mudança proposta está centrada na dimensão interior, à qual pouco se vincula a determinação

histórica. O sujeito da ação educativa é concebido como “sujeito natural”, que por estar desajustado, viola o equilíbrio natural. Os objetivos estão centrados na mudança cultural e individual que, acredita-se, resultará na mudança ambiental.

“É um pouco resgatar o valor da natureza, trabalhar com a sociedade para que ela perceba o valor da natureza [...] aumentar essa aproximação da sociedade com a natureza, porque isso vai fortalecer a defesa dessa natureza, vai reduzir o impacto, você só protege o que você ama [...] aquele discurso todo: o que você conhece você ama.”

Existiu a compreensão de uma abstração do sujeito, que teria a racionalidade livre de condicionantes sociais. Racionalidade e sensibilidade foram percebidas como não condicionadas do contexto do sujeito bem como antagônicas entre si, o que traz para a proposta formativa compartimentação de estratégias prescritivas e sensibilizadoras. O papel sensibilizador da educação ambiental foi endossado também em relação à participação do sujeito, ao visar o cumprimento das condições legais para a conservação, e para as UC's, onde as relações sociais apareceram secundarizadas.

“[...] além de tudo a EA tem que se preocupar com o modelo mental, que o que nos faz agir, decidir e tomar decisões não é o acúmulo de conhecimentos, é o nosso psiquismo, são nossas formações psíquicas, trazer essa questão que complexifica a EA e a formação dos educadores.”

“Tem o papel de sensibilizar e conscientizar as comunidades (e a sociedade como um todo) a exercer suas obrigações e seus direitos em relação ao ambiente que vivemos, o desafio maior é conseguir essa sensibilização, essa conscientização para a importância das UCs e para a participação na gestão”

A perspectiva crítica em alguns dos depoimentos apareceu dirigida principalmente à função dada a uma educação de viés conservador, e à dicotomia estabelecida entre sociedade e natureza, sendo esses alguns dos principais desafios colocados como necessários de ser enfrentados:

“um papel “civilizatório” que se resume nas práticas pedagógicas da sensibilização dos usuários e visitantes em geral para com a causa ambiental”

“o paradigma da natureza intocada x áreas urbanas”

Tendo em vista a ação educativa na formação do sujeito histórico, os depoimentos relacionados à perspectiva crítica demonstraram entendimento quanto

à politização do problema socioambiental, e reconhecimento da alienação como intrínseca ao sistema capitalista, implicada tanto nas relações do homem com a natureza como nas relações dos homens entre si, e no processo de reprodução social. Consideraram que o conflito é inerente à sociedade capitalista, por isso, está presente na apropriação dos recursos naturais, como no estabelecimento de áreas protegidas. Conferiram noção de território aos “espaços” naturais, e julgaram a gestão como relevante e transversal para a ação educativa. Observaram a necessidade de reflexão constante sobre as ações desenvolvidas, com quem se faz e para quem se dirige, tendo em vista os diversos interesses envolvidos na gestão e as induções que podem pressionar as diretrizes da educação ambiental. Priorizaram a esfera pública e a formação de sujeitos políticos, capazes de agir criticamente na sociedade com vistas à transformação social.

De acordo com as perspectivas adotadas, os depoimentos apresentaram como principais objetivos da ação educativa em UC's, a contribuição para a desalienação, a possibilidade de ser problematizadora das questões que envolvem conservação da biodiversidade e o papel das Unidades, a transversalização da EA na gestão ambiental, e o fortalecimento da participação dos atores atingidos pela existências dessas instituições em suas gestões.

“[...] crítico e de problematização destas áreas, buscando angariar apoio da sociedade civil na sua gestão. [...] buscando os consensos possíveis e trabalhando na gestão destes [...] seu papel é por definição transversal, a busca é que os princípios da EA estejam inseridos em todas as etapas da sua gestão.

“Um papel de desalienação das condições sociais, que possa explicitar as relações produtivas e mercantis que estão na base do esgotamento dos recursos naturais e exploração dos recursos humanos, fornecendo um quadro analítico mais profundo”

“[...] desenvolver ações de mobilização, formação e educomunicação que tragam a comunidade para o desenvolvimento de ações socioambientais; fortalecer os conselhos gestores promovendo o empoderamento dos atores diretamente impactados pela criação da Ucs; e fortalecer a cultura local [...]

“[...] o foco é trabalhar fora (da UC), com cidadania mesmo, que isso é o que perdura [...] o grupo que está no poder determina o mote das ações que serão executadas no decorrer daquele governo [...] mas isso pode ser alterado [...] você trabalhando com a sociedade isso fica, os governos podem mudar, mas a sociedade vai estar preparada para estar no campo em disputa por qualidade de vida independente das condições governamentais [...] O conselho, é o principal espaço, não o único, mas o mais legítimo, mais adequado [...]

“A participação é um processo que necessita ser aprendido pelo ser humano, a educação é imprescindível para que a sociedade tome consciência de seu papel protagônico na gestão participativa de um determinado território. O papel da EA no processo de gestão ambiental pública é desenvolver essas competências”

“Uma EA dentro de UC é uma EA que assume a sua responsabilidade com o questionamento das necessidades materiais e simbólicas que pautam grande parte da existência dos humanos, todos os humanos com as quais a Unidade se relaciona. Aí vai desde a visitação pública, até programas específicos com as escolas da região, mas principalmente no meu ponto de vista com as comunidades da região”

“Inserir os seus princípios em todas as fases da gestão da Unidade, em especial na fiscalização.”

Os maiores desafios colocados para a ação educativa alcançar esses objetivos nas Unidades, disseram respeito ao fato de tornar a EA estratégica na gestão, como um todo da UC; a formação permanente de gestores, conselheiros e demais envolvidos com as Unidades, a luta por recursos e continuidade das ações, a busca de estratégias contra a ação periférica e “conciliatória” da EA.

Quanto à fragmentação da gestão e transversalidade da EA:

“Envolver os gestores com a temática, uma vez que grande parte das Ucs tem poucos gestores e com muitas atribuições; poucos recursos financeiros e técnicos e o outro desafio é o desenvolvimento de uma estratégia integrada e continuada de educação ambiental [...]”

“O analista ambiental tem que entender que sem ter uma estratégia de EA ele não vai conseguir sua função de gestor daquela Unidade. Ele só vai conseguir fazer a gestão daquela Unidade se ele tiver acordo com as populações de entorno. Pois a gestão pública só é, quando o público está, se o público não está não tem gestão. Se as comunidades do entorno que estão lá dentro não se envolverem, no processo de gestão da Unidade, não vai ter Unidade, efetivamente, vai ter um lugar de visitação, mas a Unidade mesmo não vai ter [...] tô dizendo o analista ambiental como sujeito genérico, o sujeito que vai fazer isso acontecer lá, se não tiver preparado pra isso não vai acontecer. Aí não é só o educador da Unidade, todos tem que ser educadores, isso é um outro erro estratégico conceitual, aí nós também é que temos que resolver. Que é como se trabalha processos educativos em espaços que são de gestão que estão fragmentados, do ponto de vista conceitual, a área da fiscalização, área da educação, área da gestão, da pesquisa [...] esse modelo de gestão de UC que divide e setoriza, o fiscal não conversa com o educador, quando o educador vai o fiscal não vai, enquanto tiver essa sensação tá muito errado por que ou o fiscal entende que não pode criminalizar o maior parceiro dele ou não vai funcionar [...] E outra coisa: sempre que um fiscal agir espontaneamente ele sempre vai atingir o vulnerável [...]”

“O desafio é o entendimento da EA como um instrumento de gestão que necessita estar no centro da gestão. [...] Para isso necessita ser valorizado no mesmo patamar que os instrumentos de comando e controle [...]”

Quanto ao fracionamento das ações educativas e coerência com a proposta do Programa educativo:

“O desafio da EA em Unidades é não ceder ao imediatismo metodológico, como a gente sempre trabalha por projetos, com planejamentos anuais esse é o x da gestão, o educador tem que ter essa clareza que o projeto é pontual e tático, tem que ter um planejamento estratégico. A segunda questão é que no planejamento das ações da Unidade, o educador seja inserido de fato em todos os aspectos [...]”

“O desafio é Sair da armadilha que hegemoniza as práticas de EA em UCs e áreas protegidas que é o Ecoturismo que vende a beleza cênica da natureza como um novo produto mercadológico, e que sua “responsabilidade social” se resume a alguns princípios e noções de ecologia para os visitantes poderem se encantar com a natureza e se sensibilizar com sua proteção.”

“[...] a perspectiva de gerar trabalho e renda, com frutos da mata, com sementes, com atividades de visitação, com beneficiamento de produtos da floresta, todas elas são atividades que ajudam a recuperar outro sentido, outra leitura com relação à floresta.”

Quanto à demanda legal e gestão participativa:

“O desafio é não fazer uma coisa para inglês ver, o gestor, o servidor público, o funcionário, ele tem que interiorizar essa missão educadora também, para que ele junto com o comitê cumpra o papel de fazer com que o comitê ou conselho gestor em uma UC seja um conselho gestor educador. O diretor tem que ser formado pra ser um diretor dentro de uma cultura democrática”

“O principal desafio da EA é o conselho [...] Esse trabalho continuado de capacitação, esse é o grande desafio, para que não haja descontinuidade das ações [...] pra que esse instrumento seja eficiente há necessidade de continuidade desse processo, porque a gente busca a autonomia na EA”.

“O grande desafio é fazer a educação se tornar algo crítico ambiental, como deveria ser a educação, esse é o problema né? O maior desafio nosso em UC é conseguir construir uma hegemonia mínima pra permitir às gestões de unidades recepcionarem um mínimo de intervenção de grupos sociais diferenciados, porque eles aceitam algumas intervenções. Ninguém é contra a intervenção da Fundação Roberto Marinho no Parque da Tijuca, porque esse cara, ele não é biólogo, mas ele acredita nessa biologia, e ele carrega o recurso pra isso, né? O nosso problema, nas Unidades, é justamente esse e é muito complicado, porque o cara já sai da formação universitária com esse pensamento, ele chega na Unidade com o poder de investidura do Estado e com o ordenamento legal que diz que essa área é de proteção integral não pode fazer isso, não pode fazer aquilo e isso legitima uma série de objeções e dificuldades [...] é uma questão de concepção de conhecimento: conhecimento só é aquilo que a gente aprende na academia e conhecimento para a conservação tem que ser de biólogo. Quer dizer, cientista social não tem que meter a colher e muito menos o conhecimento das populações [...] O biólogo usa o guia, mas é guia. Ele conhece as

plantas como curioso, é mateiro, é leigo no sistema de conhecimento de cá, e como o conhecimento legítimo e válido é o da academia [...] Então como você vê na educação a disputa é simbólica, no fundo, são saberes em disputa [...]"

As questões que demonstraram maior divergência relacionavam-se ao foco da ação educativa, e à compreensão sobre as possibilidades e os limites do educador como agente público.

Qual o foco da ação? EA na gestão X EA na comunicação? Como visto anteriormente, essa discussão polarizou a construção da Estratégia Nacional de Comunicação Educação Ambiental. Não se limitou à consideração sobre a validade ou não de atuar junto a conselhos gestores, nem sobre a possibilidade de incorporar outros meios comunicativos à Educação no processo de gestão. Envolveu a escolha dos sujeitos prioritários da ação e a intencionalidade da ação. No caso da Educação no processo de gestão ambiental tomou-se o conselho como espaço privilegiado para a formação política dos sujeitos afetados pela UC, principalmente aqueles em vulnerabilidade socioambiental, capacitando-os para uma participação qualificada na gestão. As demais ações, nessa perspectiva, são pensadas a partir desse eixo, e o papel fundamental do agente público é o de mediador dos conflitos. A proposta concorrente focou na característica múltipla da Educação Ambiental para abarcar diversas demandas do universo da UC, através de um mosaico de ações complementares, sejam elas formativas ou por mobilização social pela qualidade de vida. Houve menor preocupação com o perfil do sujeito da ação, bastando estar identificado de alguma forma com a existência da Unidade. O agente público teria um papel fomentador da mobilização social em torno da UC e para alcançar seus objetivos foi esperado o envolvimento de outros entes na gestão.

"uma política séria de EA olha para esse conjunto de coisas e fala assim: como é que a gente promove a qualificação dos atores da ponta, e aí as UCs podem ser parceiras importantíssimas nesse processo, mas é necessário que elas sejam capazes de compreender essa missão que elas tem educadora ambientalista que para a própria manutenção da UC, das árvores em pé, etc, precisa desse papel da unidade estimulando a organização de base, local, em processo de Educadores ambientalistas que transcendem a visita pública... A própria gestão tem que perpassar tudo, e também, transcende a leitura que EA é criar o conselho gestor. É importante, avançado, mas limitado quando for pensado como sendo a EA. Essa leitura que a EA é igual a gestão ambiental é um grande equívoco, assim como é equivocada limitar a EA a uso público, visita, é limitado limitar a educação à gestão da Unidade, a gestão da Unidade enquanto criar o conselho e eventualmente fazer atividade de gestão dentro da própria Unidade. Ela tem que ter uma leitura mais abrangente, a UC é a

presença do Estado em regiões onde o Estado está completamente ausente. Então ela é uma oportunidade de você dialogar com a comunidade do entorno e discutir alternativas de sustentabilidade, alternativas de geração de trabalho e renda, alternativa da relação dessa comunidade com a UC, então a EA tem que ir além dos processos voltados para dentro da UC. Ela deve promover a aglutinação de pessoas para fazerem a interpretação do socioambiente que é o que Paulo Freire falava há 50 anos atrás a questão do círculo de cultura [...] tem que ter o Estado induzindo e alimentando, essa alimentação tem que ser continuada, ela pode se dar com parcerias, ela não precisa se fazer exclusivamente pelo agente que sai de Brasília e vai até o local, ela deve se dar com parcerias, seja no Estado, nas esferas inferiores, seja com outras organizações, o que não significa abrir mão do papel do Estado. Você já viu parcerias com universidades, com ONGs, quando você faz com uma diversidade de atores, você o faz com a governabilidade garantida”

“Pra mim o sentido maior é o seguinte: queira ou não, a gestão é um espaço pedagógico concreto e de extrema visibilidade e concretude. Eu acho que é possível, a participação na gestão é um processo pedagógico, é um espaço pedagógico, onde a pessoa ao fazer essa experiência, ela desenvolve uma série de novas habilidades e compreensão, tanto nas relações com a sociedade como ter uma visão crítica de uma perspectiva de uma outra sociedade, ou seja, você tem que apontar [...] eu digo sempre “um no prego outro na ferradura”, ao mesmo tempo em que eu discuto a questão concreta eu caminho na busca de superação, solução ou o que for, como é que eu vou ordenar aqui a pesca pra manter o estoque, garantir a sustentabilidade social do grupo? Quê políticas públicas? Levar a discussão para um patamar de por que o bacalhau esta acabando [...] Só tem sentido se ela problematizar, senão ela vai ser no máximo um processo aliado da ecoeficiência de manter o status quo numa linha reformista. A educação na gestão toma os espaços de gestão como espaços pedagógicos, eu não estou dizendo que tem que ser praticado pelo órgão de gestão [...] então se a unidade de conservação é de fato um espaço pedagógico, ela pode ser tomada de várias maneiras, pode trabalhar com o currículo ou com a comunidade, né? Digo toma o espaço como espaço pedagógico [...] a gente toma o conselho priorizando a formação dele como esforço para democratizar a gestão”

“Se os conselhos cumprem de fato esse papel? Todo processo de ensino/aprendizagem é longo, ele é um processo, os resultados eles podem ocorrer, se tiver um processo continuado de capacitação. Tem uma tendência de ser cíclico em determinados momentos, porque a força de um conselho é política, o conselho só tem força se existe uma organização, a organização implica em funcionamento e isso necessita de formação continuada para que haja a intervenção política adequada [...]”

Desafios também foram colocados ao educador enquanto representante do Estado, a sua responsabilidade perante as discussões que envolvessem conservação da biodiversidade e conservação da reprodução dos grupos atingidos pela Unidade de Conservação. A necessária e permanente auto-crítica:

“Nas unidades de uso sustentável você pode ter um bom instrumento até pra mostrar, apontar outras perspectivas de sociedade, né? Nas unidades de proteção integral teria que ter muita clareza para as populações e aí,

começa a dificuldade de trabalhar a educação ambiental [...] ela já nasce com litígios, então pertencimento à unidade como território não existe, porque a unidade deveria ser o instrumento para se discutir a própria questão da biodiversidade. A pergunta “por que tivemos que criar isso aqui? qual é a razão disso?” Daria um grande instrumento, mas é muito complicado em determinadas unidades, por exemplo na Lagoa do Peixe, querer fazer educação ambiental com os pescadores que sentiram que a criação do parque desapropriou a terra em relação ao recurso pesqueiro [...] você vai dizer o que? Ela foi criada por causa de pouso de aves migratórias do polo sul, a racionalidade foi essa [...] numa linha nossa de educação devíamos caminhar para mudar a categoria ou desafetar aquela área do território da unidade, ou seja, a educação contra o status quo da unidade, né? como é que você pode ter educação crítica-transformadora se o instrumento de opressão bota um véu em cima? [...] como é que eu tenho unidade de conservação e não discuto por exemplo a convenção de biodiversidade? Duvido que as pessoas cheguem a discutir a convenção da biodiversidade, quem é que está cumprindo, né? o que é repartição de benefícios? Eles chegam lá, já tirando as pessoas, já expulsando, quer dizer, fica muito difícil, mesmo as reservas extrativistas eu acho que falta um trabalho de discussão inicial antes da formação, o que está levando as unidades a perderem o sentido de uso público. As pessoas que estão lá nem sempre tem essa visão[...] no próprio Estado as pessoas que trabalham com isso, não trabalham essa questão [...]

6.1.5 O que pensam sobre a Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental (ENCEA)

É necessário informar que no momento em que as entrevistas foram realizadas ainda não havia acontecido a oficina final da ENCEA com a participação de servidores do ICMBio. Quando a maior parte desses atores foi entrevistada nem mesmo tinha sido nomeada a Coordenação de Educação Ambiental e Capacitação do Instituto. Isso é relevante devido aos problemas apontados à ENCEA, que de acordo com parte de nossos entrevistados, estariam ligados à metodologia e à pouca discussão com educadores da ação educativa finalística da gestão ambiental federal. No entender desses, a condução da ENCEA relativizou a experiência acumulada no IBAMA e privilegiou atores inespecíficos da EA em UC's. Dessa forma apareceram duas posições distintas quanto a essa Estratégia, nenhuma das duas contrárias a princípio, ao estabelecimento de diretrizes gerais e claras que dessem algum continente para que a ação educativa nessas Unidades fosse mais estruturante na gestão, mas contra o procedimento usado para sua elaboração. Obtivemos as seguintes avaliações dos sujeitos em relação aos atores envolvidos e ao método usado para construir a Estratégia:

“Ela tem um problema metodológico grave. Pensaram numa estratégia nacional de educação e comunicação, mas não falaram com os analistas que estão lá na ponta. Ela não reconhece, não começa a partir do acúmulo institucional que tinha, e isso é um erro grave, terrível [...] e político pior ainda”

“Acredito que a elaboração participativa de uma estratégia unificada, seja muito importante para a EA em UCs, até mesmo para trazer à tona o assunto da EA.”

“Estratégia nós temos, diretrizes nós temos, foram construídas por mais de 18 anos. Foram capacitados mais de mil educadores, estou dizendo capacitados, não são multiplicadores. [...] Você tem que ter uma coordenação, tem que ter um grupo pra trabalhar diretrizes, pra trabalhar captação de recursos, pra trabalhar desenvolvimento de projetos, pra trabalhar no Brasil todo [...] a Estratégia tem que partir do MMA, então tem que ser com o Chico Mendes, com uma discussão entre o IBAMA e o Chico Mendes. Para uma estratégia o IBAMA não pode estar com um discurso, o Chico Mendes com outro e o Ministério desfazendo o discurso dos dois [...] e pra isso tem que ter sim uma coordenação forte como existiu antes, nos dois órgãos. A educação é um processo político, seja ela ambiental, ou educação formal, tem o viés ideológico e tudo que passa pelo viés ideológico tem a necessidade de muita discussão, aí a participação é fundamental, a participação da sociedade [...] a participação ela promove a eficácia do trabalho dos gestores públicos, ela legitima os processos e ela promove a justiça ambiental e social.”

“Acho que mais de 80% das UC's é federal [...] uma coisa assim [...] se o federal não consegue dar o mínimo de demonstração de né? É importante radicalizar ir para além da consulta, fazer seminário, trabalhar no sentido de gerar propostas. Esse esquema de botar em rede pra ouvir, não tem nada de democrático, porque, primeiro o que você fala eu não vi, quer dizer, eu pego o seu o dele [...] Porque uma coisa é você buscar uma sistematização trabalhando com representações de diferenças. Vamos dizer: você faz um seminário com 100 pessoas, faz 10 grupos de 10, e depois tenta fazer um grupo de um de cada, a chance de você incorporar a diferença é muito maior”

Quanto ao foco da ação educativa:

“Um pouco vago (uma Estratégia unificada) para se compreender todos os sentidos possíveis, mas vejo com bons olhos o exercício do planejamento do conjunto dos atores sociais envolvidos com a EA nas UCs poderem interagir e criar pautas futuras articuladas [...] Essenciais são as diretrizes para servirem de referência e balizamento do que se espera da gestão de um bem público com interesses públicos e de longo prazo, para guiar as ações de caráter educativo.”

“[...] no sentido de agregar a diversidade do país, se ela articular grandes princípios, e conseguir lidar com a diferença [...] é possível uma estratégia nacional, mas com diretrizes muito claras sobre isso, senão viraria uma loucura. Esse sonho de você ter uma orquestra sinfônica, todo mundo fazendo a mesma conservação, é um pouco o sonho dos biólogos, já que pra eles a natureza pé de buriti aqui, lá é buriti. Eu acho que é importante até pra que a gente tenha mais força pra lutar contra essa hegemonia conservadora [...]”

A validade de uma Estratégia comum ao conjunto de UC's foi referida como respaldo aos gestores que muitas vezes atuaram sem nenhuma estrutura e planos de suporte, tendo que se orientar sozinhos em suas bases locais. À essa mesma falta de estrutura foi creditada a dificuldade no processo de elaboração da ENCEA.

“Nós resgatamos o processo do ENCEA [...] vamos tentar conversar com os caras e a primeira dificuldade é os chefes das regionais e os chefes das unidades que tem tantas atribuições, não tem pessoal nem recursos materiais, financeiros, para gerir as unidades de conservação [...]”

“[...] se você tem uma estratégia nacional, cria mecanismos de política pública indutor, quando um gestor assume, quando ele fala ‘onde eu vou me apoiar? Eu não sei nada...na escola eu não aprendi a ser gestor de UC, ah tem um documento [...]’ ele lê, ele começa a se induzido né ?[...]”

A maior divergência quanto a uma estratégia nacional, entre os entrevistados, relacionou-se ao foco da ação mais próxima à esfera da comunicação ou da gestão participativa, que guarda relação com a diferença na intencionalidade da ação e na escolha dos atores diretamente envolvidos. Pudemos observar essa postura em uma perspectiva comunicativa, e abarcando contexto mais amplo tanto de práticas como de agentes:

“Importantíssima essa estratégia [...] os gestores das unidades não tem clareza do que é a EA, então você ter a partir de uma iniciativa do governo federal a elaboração do Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) de um Programa de Formação de Educadores Ambientais (PROFEA), do programa de educomunicação, da estratégia de descentralização e enraizamento, que a gente chamava, né, de capilarização de EA. [...] então o papel da ENCEA é esse [...] indutora de estratégias estaduais, e quem sabe estratégias municipais [...]”

“Estava conversando com o diretor da GAP, (Gestão de Áreas Protegidas/MMA) [...] essa estratégia é muito importante, pra ele, enquanto gestor de Unidade de Conservação, poder mostrar pras pessoas a importância da Unidade, a importância da natureza, chamar as pessoas para virem conhecer, fazer turismo, pra aumentar essa aproximação da sociedade com a natureza [...]”

Os depoimentos seguintes basearam-se em uma perspectiva mais intencional de fortalecimento da educação como instrumento de gestão ambiental no âmbito público:

“Me parece mais adequado pensar em trazer os princípios da educação ambiental para todos os processo da gestão de Unidades de Conservação.”

“Uma estratégia de EA em UC deve estar pautada nessa assimetria (da nossa sociedade) [...] Do ponto de vista do Estado, seu papel de regulador do uso e não uso de uma UC, não pode ser diluído em ações de EA tangenciais ou periféricas, mas sim naquelas ações que fortaleçam o papel da UC no território.”

“Uma estratégia geral ideal teria de entender a UC como espaço de planejamento territorial e a partir daí então os processos educativos trabalhariam essas relações, esses conteúdos, essas metodologias, objetivos, resultados [...] ela passa esse sentido e não uma visão muito psicologizante da educação como estava [...] Uma Estratégia Nacional deveria ter essa duas visões como espaço de envolvimento e como espaço de planejamento de território.”

6.2 Um Quadro Representativo das Ações Educativas em Unidades de Conservação federais

A fim de obter um panorama da atual situação da Educação nas Unidades de Conservação federais levamos em consideração elementos estruturais e operacionais presentes, bem como níveis de expectativas dos agentes que atuaram nas UC's. Para compor o quadro das Unidades analisadas através de questionários optamos inicialmente por aquelas que mantivessem setores educativos, respeitando ainda alguma representação por regiões do território e por categorias de UC - proteção integral e uso sustentável (Apêndice E).

Conforme acontece com pesquisas qualitativas, a nossa expectativa necessitou ser adaptada ao que de fato acontecia nas Unidades de Conservação e ao tempo que dispúnhamos para realizar esse estudo. Dessa forma, a seleção atendeu aos seguintes critérios: Unidades que tiveram representação no Encontro de Educadores do ICMBio e IBAMA, promovido pelo MMA em 2008, visando reestruturar a Educação Ambiental nos dois institutos; unidades que foram citadas pelos gestores da Educação entrevistados nessa pesquisa como exemplos de ações educativas bem sucedidas; unidades que afirmaram no Cadastro Nacional de Unidades de Conservação – CNUC realizarem ações de educação ambiental; unidades envolvidas em Projetos de Lei para revisão de status ou de limite de área segundo lista da Assessoria Jurídica do ICMBio (Anexo G); e Unidades indicadas por chefes das Coordenadorias Regionais do ICMBio em questionário expedido. No caso das onze Coordenadorias regionais vale dizer que apenas quatro nos

responderam pelo Macroprocesso de gestão socioambiental, ao qual a EA está ligada. Elas confirmaram existir UC's em suas Coordenadorias que desenvolviam ações educativas, mas até o momento do retorno das informações não possuíam um mapeamento sobre ações e servidores, ainda assim contribuíram dando sugestão sobre trabalhos que poderiam ser considerados para nossa pesquisa.

Foram considerados, junto a essas estratégias, os limites impostos pelo tempo para obtenção dos dados, por causa do número reduzido de unidades com setor específico de Educação Ambiental declarado e pelas exigências do Sistema de Autorização e Informação em Biodiversidade (SISBIO) para a realização de pesquisa em unidade de conservação federal ou em cavernas.

Dessa forma, o quadro final contou majoritariamente com informações de Unidades que tiveram representação na Oficina Final de Consulta da Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental no âmbito do SNUC – ENCEA promovida pelo ICMBio e pelo MMA em novembro de 2010, onde estivemos presente e pudemos aplicar diretamente o questionário, e de outras unidades que dispunham de gestores e/ou educadores que compreenderam a relevância da pesquisa e a necessidade dos dados, e colaboraram enviando as informações solicitadas no questionário por e-mails.

Em relação aos limites colocados, é necessário informar que pelo referido Cadastro (CNUC), das 310 Unidades de Conservação federais, apenas 19 declararam realizar ações educativas. O Cadastro é um sistema integrado de banco de dados com informações padronizadas das unidades de conservação geridas pelos três níveis de governo e por particulares, que visa (entre outras) disponibilizar informações oficiais sobre as unidades de conservação do SNUC através de mapas e relatórios detalhados sobre a situação de cada uma delas *“facilitando a realização de diagnósticos, a identificação de problemas e a tomada de decisão”*.⁵²

Um dos campos do cadastro indaga sobre a existência de ações educativas e sobre o tipo da ação. Além da dificuldade de operacionalizar os dados disponíveis no Cadastro, várias outras surgiram no campo Gestão/ educação ambiental, demonstrando o pouco alcance, até aquele momento, desse instrumento

⁵²In: <http://www.mma.gov.br/sitio/index.php?ido=conteudo.monta&idEstrutura=119>

para acompanhamento da gestão ou fonte de dados para pesquisas. Em grande parte, o campo referente não estava preenchido; várias situações apareceram em discordância com a realidade captada, isto é, UC's que desenvolviam trabalhos educativos consolidados não registraram essas ações. O fato pode estar ligado ao processo de reorganização do ICMBio ainda incompleto o que deixa as UC's mais isoladas, às muitas demandas para poucos servidores na UC, e ainda à baixa compreensão sobre benefícios do Cadastro que, numa perspectiva mais integrada de gestão, possibilitaria um macro diagnóstico, acompanhamento e planejamento da implementação do SNUC. Além disso, por determinação de uma Resolução CONAMA (371/2006) somente unidades de conservação reconhecidas pelo CNUC como pertencentes ao Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza podem receber recursos provenientes de compensação ambiental, o que torna a precisão dos dados fundamental, podendo mesmo induzir na previsão de recursos para a educação ambiental. É importante ressaltar que mesmo considerando os limites do Cadastro, utilizamos parte de seus dados para complementar a análise da pesquisa pelo seu caráter oficial.

6.2.1 Quadro Geral das UC's analisadas

O quadro de Unidades de Conservação federais, finalmente composto para análise constou de 28 Unidades da seguinte forma identificadas: 14 Unidades de Proteção Integral, das quais quatro são Estações Ecológicas, nove são Parques Nacionais e uma é Reserva Biológica. 14 Unidades de Uso Sustentável, das quais seis Florestas Nacionais, cinco Reservas Extrativistas e três Áreas de Proteção Ambiental. Desse total, dez unidades ficam no norte do Brasil, cinco no nordeste, seis na região sudeste, quatro na região sul e três no centro oeste. Há representação de pelo menos duas Unidades de cada uma das onze Coordenadorias Regionais do ICMBio. Quanto à representatividade por biomas, nove são da Amazônia, oito de mata atlântica, cinco do cerrado, três do bioma marinho, um do pantanal, um do pampa, e um da caatinga, conforme estão categorizados no CNUC (Apêndices C e D).

A diversidade do quadro e sua representatividade não buscaram uma análise comparativa dos vinte e oito casos que compõem nosso quadro. Não foi esse nosso foco, orientado para uma análise em bloco do quadro situacional da EA nas Unidades, além de reconhecermos as particularidades e potencialidades de ação que possa haver em categorias diferentes. Ainda assim, no cômputo geral, não foi observada nenhuma grande diferença resultante da característica por região ou categorização. O que foge à regra vincula-se mais à permanência de ações educativas inseridas em projetos maiores, na continuidade da equipe envolvida e nas articulações viabilizadas por isso.

região categoria	NORTE	SUL	SUDESTE	NORDESTE	CENTRO OESTE	TOTAL CATEGORIA
PN	x	x x	x x x	x x	x	09
ESEC	x x x				x	04
REBIO	x					01
FLONA	x x	x	x	x x		06
RESEX	x x x			x	x	05
APA		x	x x			03
TOTAL REGIÃO	10	04	06	05	03	28

Figura 2 UC' analisadas por categoria e região do país

Quanto ao período de criação dessas Unidades, a maior parte foi criada entre 1985 e 2002 (14), seguidas pelos grupos das que surgiram entre 1964 e 1984(6) e entre 2003 e 2010(6). Duas das UC's analisadas estão entre as mais antigas do país e são anteriores a 1963. Temos a representatividade maior situada dentro de um período histórico importante de ampliação e consolidação dessas áreas, que compreende a redemocratização do país e uma fase de expansão e reestruturação da questão ligada à proteção da natureza, com a Constituição de

1988, a criação do IBAMA e do Ministério do Meio Ambiente, a realização da RIO 92 e a criação de um sistema integrado de áreas protegidas, o SNUC (MEDEIROS, R.; IRVING, M.A.; GARAY, I. 2006).

Organizamos a análise em duas partes de acordo com os questionários: na parte que coube a estrutura institucional da gestão e instrumentos relacionados interessava-nos saber os meios e recursos que os educadores/gestores contavam para executar a ação, e se havia sinergia com os demais instrumentos de gestão; na segunda parte analisamos os aspectos conceituais e organizacionais das ações educativas apresentadas, as dificuldades enfrentadas e as expectativas latentes.

6.2.2 Estrutura institucional das UC's analisadas

Vinte representantes das Unidades afirmaram desenvolver alguma ação educativa, sendo que quatro estão em início de processo, cinco desenvolvidas há menos de cinco anos, sete há mais de cinco anos e apenas quatro há mais de dez anos.

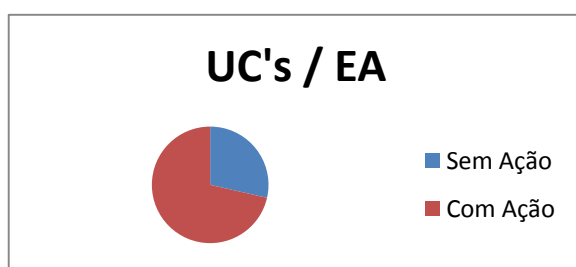


Figura 3 UC's com Ação Educativa

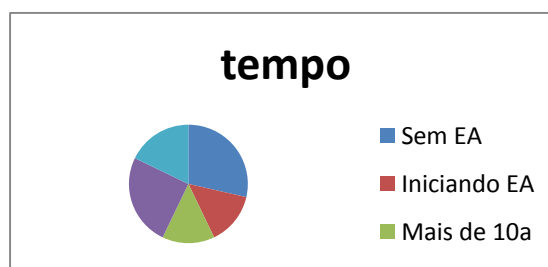


Figura 4 Tempo de existência da ação

Nesse quadro dezesseis UC's contam com algum apoio institucional para desenvolver suas ações, dos quais 13 casos através de outra instância do ICMBio e CR, cinco de outras UC's, e 3 casos do MMA. Em quase todos os casos o apoio dizia respeito a recursos material e humano, e em apenas três casos referiam-se à orientação pedagógica.

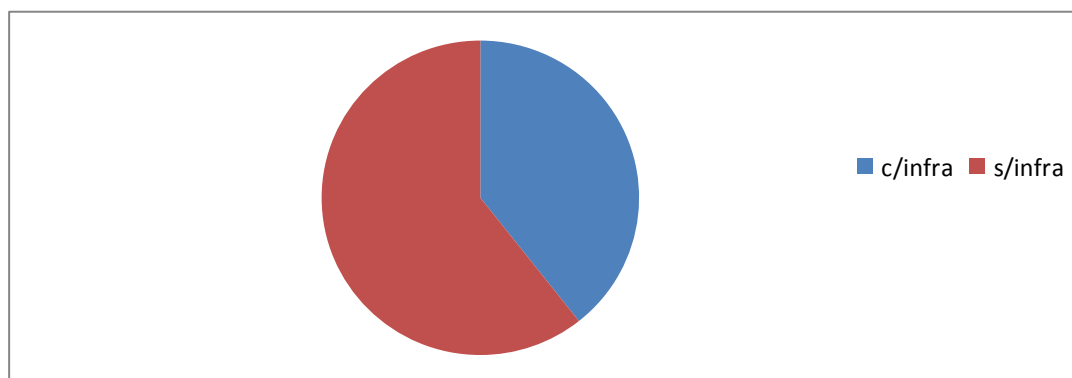


Figura 5 Infraestrutura nas UC's

Geralmente a equipe não é específica de educação ambiental. Apenas oito unidades possuem equipe educativa e os que atuam com ações educativas têm formação variada, mas ainda com forte acento nas ciências naturais, aparecendo poucos casos de formação em Engenharia, Comunicação, Ciências Sociais, Geografia e Serviço Social. Voluntariamente poucos relataram ter pós-graduação, nos dois casos em que isso ocorreu, estavam ligadas às especialidades dos profissionais, ainda assim identificamos ao menos quatro casos de servidores que participaram do curso *Educação Ambiental no processo de gestão ambiental pública* da antiga CGEAM. A única vez que se relatou presença de pedagogos nas atividades educativas foi com referência a alunos de uma Universidade local realizando estágio obrigatório.

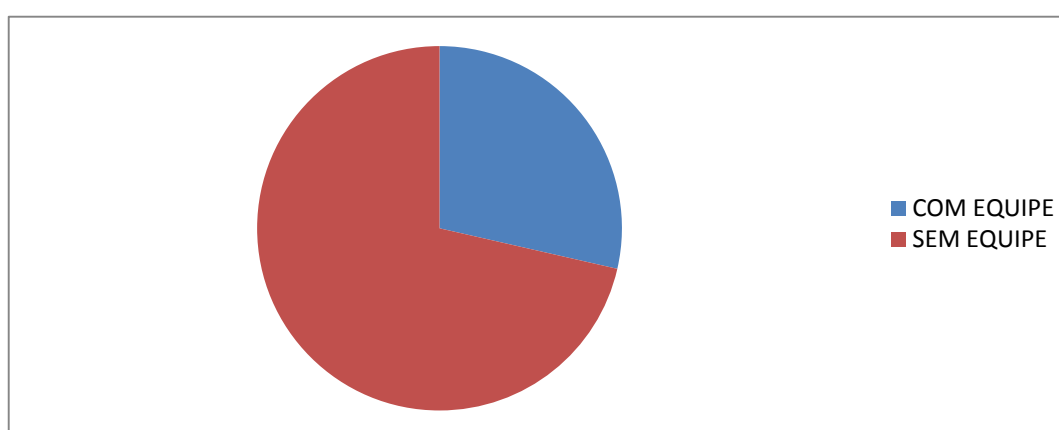


Figura 6 UC's com equipe técnica

Apesar de termos como orientação, ao iniciar a pesquisa, elegermos UCs com base na existência de educadores em seus quadros, devido à baixa incidência de equipes educativas foi necessário rever esse critério e passamos a considerar esse dado como relevante indicador da situação. Entre os agentes que responderam ao questionário, 13 se identificaram como educadores, e desses, sete se apresentaram exclusivamente como educadores, enquanto 10 eram chefes das UCs, 4 analistas, 4 gestores e 1 não se identificou. Esse perfil foi oportuno, no entanto, por revelar a concepção de educação ambiental em unidades de conservação na perspectiva de seus gestores, reforçando o enfoque da educação não como prática periférica às demais providências da UC, mas como instrumento inalienável de sua gestão.

Quanto à infra-estrutura (instalação e equipamentos) em 17 dos casos, afirma-se não dispor de instalações para desenvolver atividades educativas, em 21 casos as UC's dispõem de equipamentos próprios como: computadores, notebook, máquinas fotográficas, data-show, televisores, material pedagógico, de divulgação e trilhas interpretadas, ocorrendo ainda informação sobre a existência de automóveis (5) e embarcações (2) ainda que sejam em situação compartilhada e sem clareza sobre como seria o uso para ações de educação ambiental.

A inexistência de uma coordenação de Educação desde a criação do ICMBio até recentemente, dificultou ainda mais a possibilidade de captar recursos financeiros para a ação educativa. Na maior parte dos casos não há registro sobre recursos específicos para a Educação Ambiental. De seis casos em que se afirma haver alguma disponibilidade de recurso não é específico para a ação educativa: três se originam do Programa ARPA, um do PNUD, um de empresas e concessionárias, e um de compensação ambiental. A estimativa de custo anual das ações educativas apresentadas variou entre dez mil e cinquenta mil reais, embora a falta de planejamento e o uso indistinto dos recursos dificultem a previsão. Vale destacar a referência ao empenho financeiro embutido no valor dos salários, do combustível e de material nos casos em que havia educadores do quadro da instituição.



Figura 7 Recursos das UC's para ação educativa

A realização de programas educativos através de parceria foi confirmada em 19 casos. Quase que na totalidade de casos, citaram-se outras organizações governamentais como parceiras (Universidades, Secretarias Municipais e Estaduais da educação e do meio ambiente, MMA, IBAMA, INCRA, Museu da República, escolas públicas, marinha e polícia ambiental). Também são citadas parcerias com ONGs, universidades particulares, instituições participantes do conselho gestor, concessionárias da UC e empresas (PETROBRÁS e Agroquima). O que mais chamou a atenção no estabelecimento dessas parcerias foi que, em apenas cinco casos, elas foram relatadas como tendo sido formalizadas por algum instrumento.

6.2.3 Instrumentos de Gestão e conflitos ambientais

O Plano de Manejo e o Conselho Gestor são os principais instrumentos para a gestão de Unidades de Conservação, previstos pelo SNUC, e potenciais mecanismos para a participação e o controle social.

O primeiro é o documento técnico que norteia as normas de uso da área e que de acordo com o SNUC “deve abranger a área da unidade de conservação, sua zona de amortecimento, e os corredores ecológicos, incluindo medidas, com o fim de promover sua integração à vida econômica e social das comunidades vizinhas” (BRASIL. 2004).

Ainda por determinação do Sistema, o Plano de Manejo deve ser elaborado no prazo de cinco anos a partir da criação da UC, e a participação da população residente na sua “elaboração, atualização e implementação” deve ser assegurada no caso das unidades de Uso Sustentável.

De acordo com o Ministro do Meio Ambiente, em dezembro de 2008 apenas 77 planos de manejo estavam concluídos e outros 100 estavam iniciando processo de elaboração. A região Amazônica era a que mais enfrentava problemas, pois as unidades de conservação mais recentes encontravam-se lá, e dessas, 86% não tinham planos de manejo. Devido ao descompasso entre a grande quantidade de UC's criadas – 299 até então – e a elaboração desse instrumento básico de gestão e zoneamento, o MMA e o ICMBio lançaram, naquele ano, edital para elaboração de 49 planos de manejo em Unidades de Uso Sustentável da Amazônia.⁵³

A situação encontrada no quadro de UC's aqui analisadas quanto à existência de Planos de Manejo e Conselhos Gestores, mostra semelhança com esses dados e com os disponíveis no CNUC, que apresenta registro ainda menor que o do Ministro, e onde 55 Unidades diziam ter planos de manejo e 124 Conselho Gestor. Essa carência é apontada em outros relatórios e estudos, como no encomendado pelo ICMBio e FUNBIO em 2009

Do conjunto das 304 unidades de conservação hoje existentes, menos de um terço possui planos de manejos aprovados, um pouco mais de 100 unidades conta com Conselhos criados e o passivo de regularização fundiária é grande” (MUANIS, 2009, p.6)

No nosso quadro, apenas dez Unidades apresentaram planos de manejo, dentre as quais apenas seis atualizados. Também em dez os Planos estavam em processo de elaboração e sete nunca chegaram a elaborá-lo. É interessante observar que a maioria das UC's que não possuíam o Plano (5), era da categoria de Uso Sustentável, o mesmo acontecendo com aquelas que estão em

⁵³

In: Instituto Socioambiental, <http://www.socioambiental.org/> “Reservas da Amazônia ganham aporte de R\$ 7,9 milhões para elaboração de 49 planos de manejo”

processo de elaboração (7), justamente as que implicavam maior garantia de participação social. Com exceção da Unidade que não informou sobre o assunto, todas as que não possuíam plano de manejo ultrapassaram o prazo limite dado pelo SNUC. Buscando uma relação com o edital lançado em 2008, das nove UCs da região amazônica, que compõem nosso quadro, quatro possuem Planos e três estão finalizando.

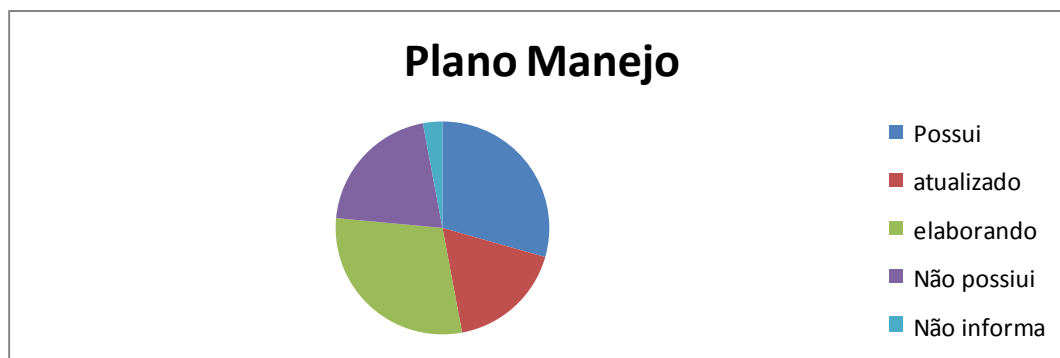


Figura 8 Relação UC's e Plano de Manejo

Os Conselhos Gestores são instâncias de representação de segmentos da sociedade envolvidos com a Unidade de Conservação e, dependendo da categoria, podem ter caráter consultivo ou deliberativo, mas são sempre presididos pelo chefe da Unidade. Entre suas principais competências destacamos: “acompanhar a elaboração, implementação e revisão do Plano de Manejo da unidade de conservação, quando couber, garantindo o seu caráter participativo; esforçar-se para compatibilizar os interesses dos diversos segmentos sociais relacionados com a unidade; avaliar o orçamento da unidade e o relatório financeiro anual elaborado pelo órgão executor em relação aos objetivos da unidade de conservação; opinar, no caso de conselho consultivo, ou ratificar, no caso de conselho deliberativo, a contratação e os dispositivos do termo de parceria com OSCIP, na hipótese de gestão compartilhada da unidade; manifestar-se sobre obra ou atividade potencialmente causadora de impacto na unidade de conservação, em sua zona de amortecimento, mosaicos ou corredores ecológicos; e propor diretrizes e ações para compatibilizar, integrar e otimizar a relação com a população do entorno ou do interior da unidade, conforme o caso (SNUC,2004, p.41).

Fazemos essa introdução para esclarecer a relevância desse espaço para uma intervenção social na gestão, para a elucidação de conflitos e para o desenvolvimento da ação genuinamente educativa, pois chamaram atenção os dados expostos no CNUC: das 310 UC's federais registradas hoje, apenas 124 possuem Conselhos gestores implantados, embora não se informe o nível de atividade⁵⁴. No nosso quadro, das 28 unidades participantes, 22 informaram ter Conselho gestor, no entanto apenas 18 eram atuantes, isto é, mantinham periodicidade de reuniões e realizavam eleições a cada dois anos. Em quatro, os conselhos estavam em processo de formação.

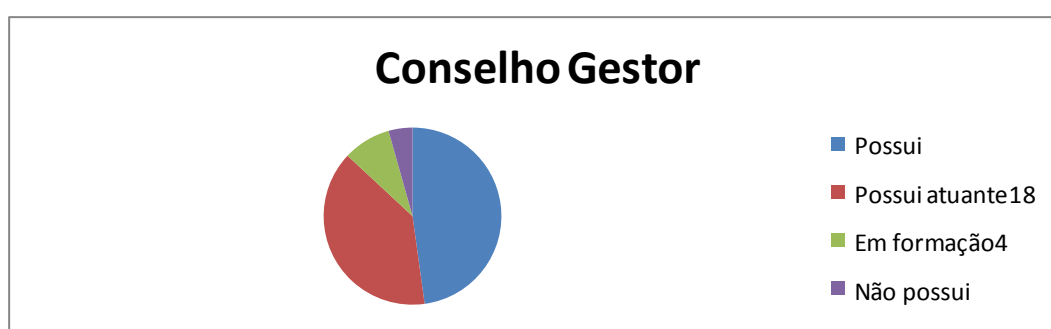


Figura 9 Relação UC's e Conselho Gestor

Os conflitos relacionados às Unidades de Conservação pela própria lógica de criação dessas áreas, e pela divergência de interesses privados de diferentes segmentos sociais frente à negação de uso arbitrada pelo Estado foram sempre muitos e de qualidade diversa como apresentado em “Conflitos Ambientais no Brasil” (ACSELRAD, 2004) e nos vários trabalhos sob o tema: Mapeamento e Resolução de Conflitos dos Anais dos III e IV Seminário Brasileiro Sobre áreas Protegidas e Inclusão Social 2007 e 2009.

O quadro analisado não podia retratar um panorama muito diferente. Em quase todas as UC's houve registro quanto à existência de pelo menos uma modalidade de conflito: 12 casos relativos a conflito fundiário, seis relativos à ocupação irregular, cinco casos por mineração, cinco por agropecuária, quatro de pesca ilegal e três casos por atividades de turismo. Apareceram ainda casos de

⁵⁴ CADASTRO NACIONAL DE UNIDADES DE CONSERVAÇÃO.
<http://www.mma.gov.br/sitio/index.php?ido=conteudo.monta&idEstrutura=119&idConteudo=9677&idMenu=11809>,. Em:16/02/2011

conflito por desmatamento, uso de transgênicos, fogo, construção de estrada ilegal e caça.

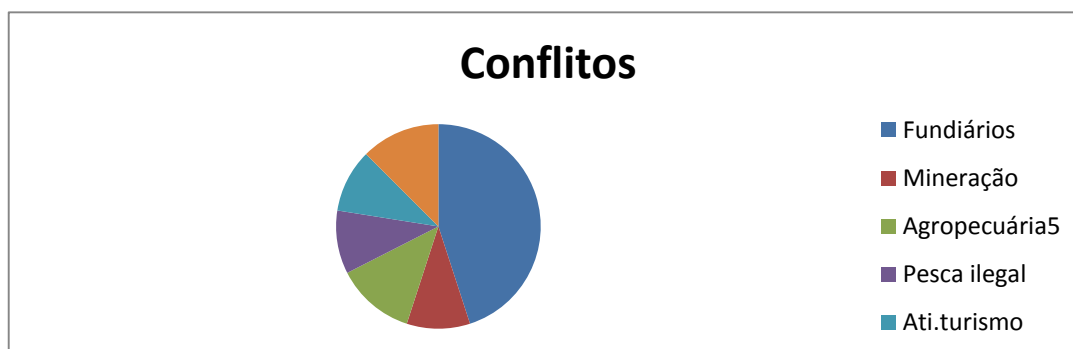


Figura 10 Conflitos ambientais nas UC's

Relacionando, em nosso quadro, a ação educativa com regularização dos planos de Manejo e Conselhos Gestores e ocorrência de conflitos, podemos observar que nas oito unidades em que foi declarado não haver ação educativa, em seis casos não havia plano de manejo e em um caso o plano estava em processo de elaboração; quanto ao conselho gestor, em cinco casos não havia sido formado ou não estava atuante, e em um dos casos ele estava em processo de implantação. Nos 20 casos em que se disse haver educação, também foi declarado, em 16, haver conselho gestor, sendo que em três estavam se formando; seis casos afirmativos de plano de manejo, com mais oito em processo de elaboração. Em seis dos casos de UC onde não havia ação educativa há registro de sérios conflitos socioambientais, entre os quais dois relacionados pelo ICMBio como pressionados para “alteração de categoria ou limites”. Situação que no nosso entender sinaliza a importância que teria uma ação educativa mais estruturada nessas Unidades para atuar junto à mobilização social e à mediação de conflitos. (APÊNDICE F).

6.2.4 Concepções e Estratégias de EA nas UC's analisadas

Os conceitos envolvidos nas ações educativas desenvolvidas, sua filiação a linhas do campo da EA, o foco, os sujeitos prioritários da ação, e o modo

como são mantidas e organizadas foram levantados no questionário na forma de perguntas abertas para serem respondidas sem indução, e analisadas no conjunto das ideias apresentadas. A gama de termos e concepções declarada foi organizada por aproximação.

As referências concernentes à linha pedagógica adotada na ação educativa mostraram-se genéricas, em alguns casos em desconhecimento com qualquer referencial: “isso nunca foi discutido”, “não há”. As ações sem diretrizes e planejamento eram justificadas por atender demandas pontuais e pela pouca apreensão das bases teórico-metodológicas da educação, o que aponta a relevância para programas de capacitação como os desenvolvidos pela CGEAM no IBAMA.

Em onze casos, referiram-se mais claramente à “educação no processo de gestão ambiental pública”, “crítica e emancipatória” e pedagogia freireana, quando dificuldades para efetivar o referencial foram também apontados, refletindo a necessidade de reflexão e intercâmbio permanente entre os educadores: “Em parte uma educação “bancária”, mas com momentos de educação crítica, emancipatória e transformadora”. Casos isolados fizeram referência a “potência de ação” e “construção de soluções de problemas”.



Figura 11 Linha pedagógica das ações educativas

O vínculo da ação educativa com a gestão é entendido, majoritariamente, como sendo feito nas atividades que visam à proteção da biodiversidade e da Unidade, “*colabora com um dos principais objetivos da gestão*

que é a proteção da biodiversidade local e na manutenção dos recursos ambientais explorados” e relacionada a ações de fiscalização, através do “desenvolvimento de operações de divulgação de normas (junto a) equipe de fiscalização”, porém houve destaque para a ação feita junto ao conselho gestor, na qual, segundo afirmam alguns gestores, *“a ação educativa prioritária é planejada junto com ações de formação de conselhos”* e *“pela construção participativa de critérios de apropriação, uso e gestão de recursos ambientais e gestão de conflitos socioambientais”*. Foi ressaltada a necessidade da gestão ambiental pública ser *“estruturante da ação”*.

6.2.5 Atividades Educativas realizadas nas UC's

As informações sobre as atividades desenvolvidas, seus objetivos, foco e procedimentos adotados, passíveis de serem identificados apontam que uma grande parte das Unidades realizava atividades educativas por pressão de demandas *“esporádica e não planejada”*. Aconteciam por solicitação de escolas e universidades, e mesmo na hora de mobilizar os conselheiros para reuniões ou sensibilizar as comunidades para alguma ação de proteção da UC.

A grande variedade de denominações ao tipo de atividade e foco foi organizada em quatro grandes “chaves”: **Proteção** quando aparecia vinculada à prevenção de incêndio, divulgação da legislação e normas, conjuntamente à fiscalização, ordenando atividades turísticas na unidade, junto à manutenção e à recuperação da Unidade; **Gestão participativa** quando vinculada à formação, fortalecimento, capacitação do conselho e dos conselheiros, elaboração de planos de manejo, gestão de recursos pesqueiros, projetos envolvendo instituições do entorno com vistas ao fortalecimento do CG, gestão de conflitos com negociação social e acordos, realização de diagnóstico socioambiental envolvendo atores do conselho e comunidades vizinhas; **Uso público da Unidade e divulgação** por meio de exposições, utilização de trilhas interpretativas, atividades internas para formação de guias ou professores para qualificação de visitas, elaboração de material pedagógico e metodologia para educadores; realização de eventos e comemoração de datas específicas, organização de visitas com guias comunitários ou voluntários, aulas de campo, distribuição de mudas nativas, caminhadas ecológicas; **Extensão**

quando aplicada para além das atribuições diretas da Unidade ainda que de influência em sua gestão, visando aproximar a sociedade através de atividades formativas, como curso para professores em outras instituições e acompanhamento de projetos ambientais na escola, fomento à agrofloresta e agroecologia para pequenos produtores, formação de rede de educadores ambientais nos municípios abrangidos pela UC. O conjunto dos dados apontou o esforço concentrado na gestão participativa e no atendimento ao uso público.

Quanto aos principais atores a quem as ações eram dirigidas variaram de acordo com os objetivos buscados. Assim, quando o foco era a proteção variava entre agricultores, pescadores, visitantes, esportistas e turistas; quando a ação estava centrada na gestão participativa era voltada aos conselheiros para fortalecimento do conselho gestor, as comunidades do entorno, os produtores na UC, moradores, os beneficiários da UC, associações de moradores e aos próprios gestores da Unidade, se fosse uma atividade de capacitação para a mediação, por exemplo; para ações de uso público, os envolvidos eram, prioritariamente, professores, estudantes, visitantes, jovens da comunidade local, moradores do município da UC. Nas ações de extensão como atores privilegiados apareceram agricultores, professores e educadores.

Os meios pelos quais a ação foi desenvolvida, por sua vez estavam implicados com o que os motivava e a quem se dirigia. Majoritariamente realizaram-se atividades formativas em cursos, oficinas e palestras, seguidas de reuniões, que podiam acontecer dentro da sede da UC ou não, como quando ocorreram em escolas, associações de moradores e casa de comunitários; a interpretação de trilhas, aliada a outras atividades para sensibilização quanto ao significado da UC, também foi recorrente. Destacamos ainda a realização de pesquisa-ação para construção de diagnóstico socioambiental, atividades práticas e experimentais de reflorestamento e saneamento, além da realização de eventos.

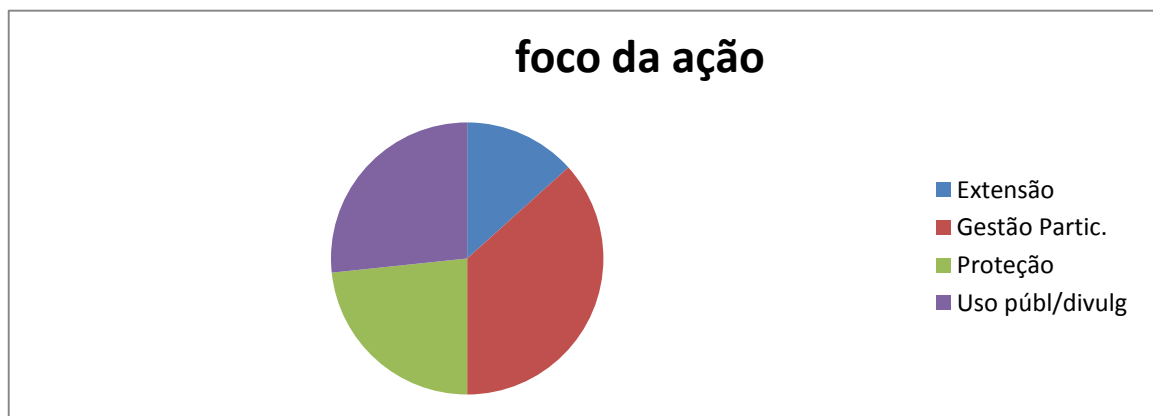


Figura 12 Foco da ação educativa

É inegável o reconhecimento dado à avaliação permanente para as atividades educativas, o que não quer dizer que seja simples, nem realizada a contento. A presença de avaliação foi confirmada em 14 dos casos analisados, significativamente explicitada como frequente no processo educativo, mesmo quando relacionada a pouca sistematização das informações. Em todas as respostas afirmativas, era dito ser realizada pela equipe, ao final das atividades, ou em parte dessas, com a participação dos grupos envolvidos na ação educativa (APÊNDICE G).

6.2.6 Expectativas para a educação ambiental na perspectiva dos agentes das UC's

Entre as dificuldades encontradas para implantação de programa educativo na Unidade, a falta de recursos financeiros e, principalmente, de profissionais foi a mais apontada. Chama atenção a ênfase dada à necessidade de profissionais formados para “estruturar e transformar a ação em processo”. Tanto quanto a falta de recursos financeiros, a relevância de uma equipe com capacitação para atuar com educação ambiental foi constantemente levantada. A falta de prioridade para os programas educativos devido às muitas demandas para as UCs e a falta de apoio institucional apareceu nas Unidades onde a ação educativa já se encontrava em andamento, e compreende-se que a “falta de articulação com outros

macroprocessos institucionais (gera) falta de compreensão da gestão socioambiental” o que aumenta as dificuldades relacionadas aos “conflitos ideológicos e teóricos metodológicos” com gestores de posicionamento mais conservacionista e “falta de avaliação crítica de nossas ações”. Por outro lado são apontadas dificuldades envolvendo os sujeitos da ação educativa como “resistência da comunidade à UC” e falta de “mobilização dos sujeitos das ações”, o que revela carência de compreensão da educação como processo e no entendimento da complexidade de questões que envolvem essas áreas protegidas e os diferentes grupos sociais, apontando mais uma vez a pertinência de investir na formação das equipes.

Quando perguntado se houve alteração na diretriz das ações educativas após a criação do ICMBio nove respostas foram positivas e ligadas à diminuição de pessoal, pelo “isolamento dos educadores e das ações” e à falta de apoio institucional e de recursos. Por outro lado, percebe-se a intenção dos educadores em demarcarem a continuidade das ações naquelas Unidades em que já havia um trabalho educativo estruturado junto à antiga Coordenação Geral, “tivemos apoio do NEA regional”, “as ações talvez tenham ficado mais lentas, mas não foram interrompidas”.

Quanto a considerações sobre desafios colocados para a educação ambiental em UC's aparecem duas abordagens: uma diz respeito à realidade estrutural para a ação e voltada à superação das dificuldades das Unidades e está presente principalmente nas respostas dos gestores das Unidades: “Construir e institucionalizar diretrizes para o ICMBio com base na sua missão institucional e no papel do estado na gestão da biodiversidade”, “quantidade de demandas a serem atendidas com poucos recursos (materiais e humanos)”, continuidade das ações. Na segunda abordagem, os desafios revelados pelos educadores ligam-se aos princípios teóricos e metodológicos da ação. São exemplos significativos de expressões dos entrevistados:

“não perder de vista sua inserção no contexto socioambiental do restante dos territórios”

“estar integrada aos diversos outros temas da gestão ambiental em unidades de conservação, não sendo relegada ao segundo plano ou ficando isolada”

“O descompasso entre os princípios teórico-metodológicos de uma educação emancipatória e a visão conservacionista restrita à flora e fauna, que ainda predomina no contexto das UCs”

“promover a participação ativa na gestão ambiental pública, minimizar conflitos e assimetrias de poder”

“mudar a vida das pessoas social e economicamente”

“Quebrar a resistência a comportamentos adquiridos, fazer com que a comunidade se doe à natureza”

“conquistar o diálogo e a confiança da sociedade, principalmente das comunidades diretamente “afetadas” pela UC”.

As maiores expectativas que os gestores/educadores têm em relação à Educação nas UC's, estão ligadas ao processo de continuidade e ao vínculo com os demais instrumentos de gestão que aqueles atores entendem como fundamental à ação educativa.

A criação em 2010 da Coordenação de Educação Ambiental e Capacitação (CEAC) vinculada ao Macroprocesso de Gestão socioambiental do ICMBio contribuiu positivamente para as perspectivas dos agentes que estão nas UCs federais. Sem institucionalidade oficial desde o fim da CGEAM/DISAM a possibilidade de uma articulação mais efetiva da Educação Ambiental no Instituto, evidenciada pela mobilização dos educadores, com meios efetivos, para participarem do planejamento da Coordenação e da Oficina final da Estratégia Nacional de Educação Ambiental e Capacitação – ENCEA, gerou confiança em grande parte dos que participaram do Encontro. A CEAC foi citada voluntariamente em 16 casos relacionando perspectivas futuras e reestruturação da Educação Ambiental no Instituto.

A Estratégia Nacional de Educação Ambiental e Capacitação não era assunto prioritário entre os presentes ao Encontro, no entanto ficou perceptível que a mudança na conduta institucional fortalecendo a participação dos profissionais das UC's nas discussões da Estratégia proposta pelo MMA, contribuiu para recuperar, algum sentido e a validade dessa, como podemos observar. No entanto o momento e a forma como inicialmente foi conduzida a ENCEA, deixando ao largo experiências

na esfera federal e com margem de participação bastante reduzida, criou lacunas mesmo para aqueles que acreditavam que diretrizes gerais de ação podem contribuir para a educação nessas áreas

“no início a discussão foi muito pequena junto aos educadores do IBAMA e posteriormente ICMBIO, sendo atropeladas algumas etapas. Atualmente melhorou um pouco com a realização de oficinas. O conteúdo da estratégia é bom, porém muito abrangente, falta ser mais focado”

“.deve ser um norte para determinar as estratégias de cada UC de acordo com sua singularidade”.

“faltaram muitas informações para subsidiar a proposta e foram desconsiderados anos de trabalho e construção metodológica de ação de EA nas unidades de conservação”.

Uma preocupação maior frente a qualquer estratégia a ser estabelecida é que sejam criadas condições reais e formais de operação e capilaridade à educação ambiental, pois conforme se manifestou um dos educadores,

“a proposta só terá resultados se a educação ambiental passar a ser vista como prioridade pelos órgãos ambientais[...] as UCs devem ser pressionadas ainda mais com a ENCEA, mas ainda assim com enorme carência de recursos humanos e financeiros para desenvolvê-las”.

Demonstrações claras de preocupação se justificam pela inviabilidade, a curto prazo, de aquisição de pessoal para tanta demanda: “já estamos sofrendo um déficit de servidores em processo de aposentadoria sem previsão de substituição através de concursos” e de uma “política clara” com diretrizes para a EA, como exposto por um chefe de UC

“Precisa definir o que é educação ambiental [...] quais as suas ferramentas [...] usar ferramentas mensuráveis para que se possa facilitar a avaliação e padronizar os métodos [...] e depois avaliar a efetividade dessas ferramentas [...] Creio que ainda estamos muito longe disso”.

O que ilustra muitas dúvidas e controvérsias sobre a Educação Ambiental e sua relação com a gestão das Unidades, e aponta a necessidade de recuperar o processo formativo interrompido com o desmembramento da CGEAM.

Para analisar o quadro de programas educativos das UC's federais usamos, complementarmente aos nossos dados, aqueles obtidos pelo diagnóstico realizado em 2008 para subsidiar o Encontro de Educadores do ICMBio-IBAMA promovido pelo MMA. Apesar de apresentarem abrangência e objetivos diversos, os dados de 2008 trazem importante representação daquele momento de mudança institucional, da configuração e da institucionalidade da Educação Ambiental nas Unidades de Conservação do âmbito federal. É importante que se diga que das 28 Unidades de Conservação participantes do nosso quadro, apenas quatro não constavam do relatório resultante do Encontro de 2008 como Unidades previstas no Plano de Ação para EA no biênio 2009/2010.

6.2.7 Levantamento realizado em 2008 pelo ICMBio/MMA

Em 2008, após um ano e meio da criação do ICMBio ainda não existia uma Estrutura Regimental promulgada e o papel da Educação Ambiental não estava claro para a grande maioria dos seus servidores.

Por iniciativa da Diretoria de Unidades de Conservação de Uso Sustentável e Populações Tradicionais (DIUSP), à qual a Educação Ambiental estava vinculada, em parceria com o DEA/MMA, um pequeno grupo de educadores ambientais, representando as cinco regiões geográficas do país e da Sede, participaram de uma primeira reunião em novembro de 2008, “com o objetivo de planejar e dar início ao processo de rearticulação dos educadores e das ações de Educação Ambiental no âmbito do ICMBio”. Havia ainda o interesse das diretorias e presidência do ICMBio de que os educadores ambientais conhecessem a estrutura regimental por macroprocessos proposta para o órgão pela consultoria externa - Publix, por considerarem que

Na nova estrutura a EA, apesar de estar dentro da estrutura DIUSP, não vai trabalhar exclusivamente para esta Diretoria, mas para todas, num esforço de adaptar-se a modelagem para dentro do ICMBio, levando em conta o conjunto de experiência existentes e que são trabalhadas nas regiões por servidores do ICMBio e do IBAMA (Diretor ICMBio, 2008)⁵⁵

Os participantes das regiões foram convidados em função da sua experiência e trajetória educativa no âmbito das atribuições institucionais, incluindo educadores ambientais lotados em NEAs/IBAMA. Os representantes da Sede foram escolhidos por seus vínculos com o extinto Grupo de Trabalho de Educação Ambiental do ICMBio ou interação com processos educativos nas UCs. Dessa primeira reunião participaram 21 pessoas, e obteve como resultados principais a decisão de realizar um encontro conjunto de educadores ambientais do ICMBio e IBAMA, auspiciado pelo DEA/MMA, e a realização de um levantamento expedito das ações educativas em desenvolvimento nas UCs e Centros de Pesquisa, que seria realizado pelos educadores presentes naquela reunião.

Em função da divisão do IBAMA, havia poucas informações sistematizadas sobre quem eram e onde estavam os educadores que atuavam com ações educativas no ICMBio. Por este motivo, no processo de rearticulação da Educação Ambiental nesta instituição, foi necessário fazer esse levantamento prévio ao Encontro. Ele teve por finalidade balizar, em nível nacional e em linhas gerais, quem estava fazendo EA no órgão, com quais parcerias e recursos, qual o foco dessas ações educativas e em quais macroprocessos institucionais se encaixavam as ações. Informações que foram consideradas pelos organizadores “um primeiro passo para resgatar o potencial de EA existente e articulá-lo à nova proposta de modelagem institucional”.

Este levantamento contribuiu para subsidiar discussões no Encontro e levantar critérios de seleção do número limitado de educadores ambientais a serem convidados por região, em virtude do recurso disponível. O modelo de questionário a ser utilizado, seu calendário de execução, o conteúdo programático e agenda do Encontro foi discutido em grupos e deliberado coletivamente.

Conforme análise apresentada em relatório final (2008), naquele momento em que o ICMBio tinha sob sua gestão 299 Unidades, sendo que 148

⁵⁵ Exposição oral no Encontro de Educadores Ambientais do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBIO) e do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA)

participaram do diagnóstico e 105 (74%) afirmaram realizar ações educativas “na sua maioria há mais de cinco anos”, 80% dos servidores responsáveis pela ação tinham alguma formação na área de educação, por meio do curso de Introdução à Educação no Processo de Gestão Ambiental ministrado pela antiga CGEAM(2008).

Os principais focos e macroprocessos das ações apresentadas eram os conselhos gestores que visavam o fortalecimento da gestão participativa, a gestão de conflitos e integração das UCs com as comunidades; ações vinculadas à criação e implementação de UCs, o trabalho com as populações locais, professores e guias com finalidade de integrar a UC com as comunidades; a gestão de conflitos com populações tradicionais, agricultores familiares e moradores do entorno também foi muito citada; no macroprocesso de proteção foram citadas ações realizadas junto ao monitoramento, divulgação de informações e fiscalização. Uma grande variedade de atividades se desenvolvia nesses processos e eram realizadas junto a diversos grupos de atores dependendo do foco da ação. Naquele momento a avaliação dos resultados em sua maioria foi positiva para mudanças na gestão das UCs, envolvendo maior diálogo com as comunidades, melhorando qualitativamente a participação dos gestores e a capacidade de tratamento dos problemas e conflitos ambientais.

Dificuldades no desenvolvimento das ações envolvendo a sociedade local referiam-se, por um lado, a grupos sociais desorganizados e/ou com resistências comunitárias em relação à existência de algumas UCs, e por outro lado, à “desproporcional e contínua pressão de empresários e do poder econômico desejoso de se apropriar dos recursos ambientais em disputa” sofrida por gestores das UCs. Quanto aos obstáculos apontados para execução das ações, como não podia deixar de ser, diziam respeito principalmente às indefinições advindas da criação do ICMBio e do Serviço Florestal, e da ausência de uma política institucional “que assumisse a educação ambiental como um dos instrumentos de gestão ambiental, integrando em igualdade de condições aos demais processos institucionais, o que gerava entre outros uma carência crônica de pessoal capacitado, de recursos financeiros, infraestrutura adequada e material informativo sobre as UC’s”. Como alternativa a essas limitações era incentivado o voluntariado, e estabelecidas parcerias, na maior parte dos casos “de caráter informal, sem assinatura de convenio ou acordos de cooperação” mesmo quando havia aporte de

recursos pelos parceiros, pois “as fontes de financiamento mais citadas foram as da própria UC e dos parceiros” (2008)

Embora a realização do levantamento e a organização de um Encontro sinalizassem uma possível reestruturação da EA nos órgãos executores da política ambiental do MMA, algumas UCs manifestavam desânimo e falta de perspectivas face às dificuldades agravadas com a reforma do Ibama e da falta de recursos específicos para Educação Ambiental no ICMBio, assim as perspectivas futuras levantadas mostravam-se estreitamente ligadas à superação das limitações e implementação de alternativas emergenciais, as quais destacamos

Constituição formal de uma área específica de educação ambiental nas Coordenações Regionais (CRs). A Coordenação Regional deverá estruturar, de acordo com as possibilidades, uma área específica para tal (Núcleo, GT, Colegiado, Câmara Técnica etc.). Esta estrutura terá a responsabilidade de dar continuidade e viabilizar as ações de EA decorrentes deste Encontro, assim como, fazer o monitoramento e a articulação continuada da educação, como instrumento de gestão ambiental integrado às demais atribuições das UC's e Centros Especializados, e entres estes e a Sede;

Criação de uma portaria conjunta entre o Instituto Chico Mendes e o Ibama, que formalize e dê condições operacionais para esta prática interinstitucional de educação ambiental, permitindo o fortalecimento das equipes regionais com a experiência e capacidade dos educadores pertencentes ao quadro do Ibama e vice-versa. (ICMBio, 2008)

Os servidores haviam passado por um período extremamente desgastante entre a divisão do IBAMA, e rearticulação das funções no ICMBio. Ao mesmo tempo, a elaboração da ENCEA, avaliada por eles como difusa e focada na comunicação, era mobilizada pelo MMA. Desse modo, o encontro serviu também para que os educadores das UCs reafirmassem a opção pela Educação Ambiental no processo da gestão ambiental pública embora reconhecessem a importância da comunicação como instrumento a serviço da educação.

Para avançarmos em nossa análise, tendo em vista o que se observava naquele momento institucional e as decorrências da iniciativa de reformulação de 2008, é necessário dizer que do Encontro realizado, além da apresentação da “nova modelagem institucional”, do resultado do levantamento expedito e de trabalhos de EA exitosos nas unidades descentralizadas, propiciou um rico debate, trabalho grupal, e a elaboração de um plano de ação para o biênio

2009-2010. As estratégias para o Plano buscaram consonância com o contexto da nova modelagem institucional e levaram em conta as discussões do encontro, o levantamento expedito realizado pelos participantes nos dias anteriores ao evento, e o documento elaborado pelo extinto GT de EA do ICMBio, em julho/08. As ações foram apresentadas conforme suas potencialidades dentro dos macroprocessos, elencando as UC's e os Centros do ICMBio, bem como os educadores/gestores passíveis de serem envolvidos por região do país.

Contrários ao isolamento do processo educativo em uma “caixinha” do macroprocesso “Gestão Ambiental e Populações Tradicionais”, no Plano de Ações os participantes fizeram ver que em todas as regiões do país eram bastante amplas as potencialidades de inserção da Educação nos processos de gestão ambiental sob responsabilidade do Instituto.

A maioria dos grupos assinalou como potenciais campos de atuação da educação tanto os processos finalísticos como os da área meio, com a distinção de que em alguns desses processos, em especial os da área meio, a educação limita-se a apoio na realização de algumas ações (papel coadjuvante). O argumento apresentando para a ampla gama de potencialidades de atuação é que a EA permeia quase todas as atribuições do Instituto, de maneira direta e indireta. Por esta razão, não é possível reduzir seu papel a um processo isolado. (ICMBio,2008)

Numa síntese do quadro finalizado, podemos dizer que a Educação foi dada como instrumento apropriado e imprescindível principalmente nos macroprocessos finalísticos:

1. Gestão socioambiental e populações tradicionais – todos os processos;
2. Criação, planejamento e avaliação de UCs – todos os processos;
3. Uso público e negócios – em especial visitação e desenvolvimento de negócios;
4. Consolidação territorial – principalmente regularização fundiária;
5. Proteção – principalmente análise impacto licenciamento e prevenção e controle incêndio;
6. Manejo para conservação – em especial ações para controle de espécies invasoras e conservação espécies ameaçadas;
7. Pesquisa e monitoramento – todos os processos.

A previsão das ações futuras apoiadas pelos dados do levantamento prévio ao Encontro foi sintetizada por seus organizadores, e disponibilizada em Relatório interno.

A educação ambiental possui nacionalmente, maior participação nos processos inseridos nos macroprocessos de Gestão Socioambiental e Populações Tradicionais, e de Criação, Planejamento e Avaliação de UCs, onde interage de maneira transversal junto a todos os processos internos, considerando-se as interfaces existentes na prática cotidiana local (ICMBio/MMA, 2008).

O Encontro ainda resultou na elaboração de uma Moção ao Ministro do Meio Ambiente na qual solicitavam: criação na estrutura do ICMBio e do IBAMA uma Coordenação Geral de Educação Ambiental, com status de Diretoria para que fosse garantido o acesso igualitário nos processos decisórios e disponibilidade orçamentária; representações de Educação Ambiental nas Coordenações Regionais do ICMBio; recriação /reestruturação dos Núcleos de Educação Ambiental nas Superintendências e Gerências Executivas do IBAMA; e que fosse considerado, no processo de reestruturação da Educação Ambiental nos dois Institutos, o Relatório Final do Encontro de Educadores Ambientais do IBAMA e ICMBio, fruto da construção coletiva de 90 educadores representantes de todas as regiões do país.

6.2.8 Conclusões da análise sobre o quadro encontrado

Observando as informações sobre os aspectos estruturais e organizacionais para a ação educativa nas UCs, podemos afirmar que entre 2008 e 2010 não houve grande alteração, apenas agravamento gerado pela falta de recursos financeiros e principalmente pela diminuição do quadro de servidores identificados com a prática educativa a partir da divisão do IBAMA. Vários servidores preferiram permanecer na antiga instituição, que mesmo fragilizada mantinha a estrutura dos Núcleos de Educação Ambiental à incerteza de como ficaria a EA no ICMBio.

Os concursos públicos realizados nos últimos anos tornaram possível compor um quadro, ainda que insuficiente, com formação para atuar em gestão participativa e gestão de conflitos nessas Unidades atuantes em educação no

processo de gestão ambiental. A dispersão desses quadros, agravada pela interrupção dos processos formativos (formação de educadores ambientais sob responsabilidade dos Institutos no Programa 0052 do PPA /Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis) fica clara quando comparado à ação educativa nas Unidades em 2008, um ano após a divisão, e em 2010 por ocasião do nosso levantamento. No primeiro momento era maior a quantidade de servidores envolvidos com os debates e a prática da Educação Ambiental e com capacidade de articulação de outros atores regionais. Confirma-se assim uma síntese apresentada no relatório do Encontro de 2008,

Com a extinção da coordenação geral na sede (CGEAM), a perda da partida orçamentária existente, a dissolução de NEAs em algumas superintendências e a distribuição dos poucos educadores ambientais capacitados entre as duas instituições, criaram-se novos problemas e intensificaram-se os antigos” (ICMBio, 2008)

A efetivação do Instituto Chico Mendes para a Conservação da Biodiversidade, ainda não está consolidada sendo comum que representações regionais e sedes de novas Unidades se encontrem, provisoriamente, alojadas no IBAMA ou com outros “parceiros”. Sem contar com verba direta proveniente do Plano Plurianual (PPA) desde o fim da CGEAM, a ação educativa, quando existe, depende da “boa vontade” do chefe da Unidade para priorizar os recursos, e de parcerias nem sempre oficiais. Em relação às parcerias envolvidas, continua sendo usual a falta de um instrumento de formalização, como já apontava o levantamento de 2008. Além do envolvimento de órgãos governamentais das três esferas e universidades é especialmente preocupante que mesmo no caso de empresas do ramo agropecuário não se estabeleça claramente os termos de uma ação conjunta.

É necessário dizer que o instrumento orçamentário para aquisição de recursos “Faça Projetos”, apresentado pelas diretorias por ocasião do Encontro de 2008, não contemplou projetos educativos, apesar do esforço feito por vários educadores e no período limitado para que fossem entregues, conforme constatação feita no Encontro da ACADEBIO em 2010.

No universo analisado, muito poucas ações contaram com recursos para a ação educativa, e estes foram derivados de financiamentos de programas

maiores como o ARPA - Programa Áreas Protegidas da Amazônia, programa do Governo Federal de 1998, para a ampliação das áreas protegidas de florestas tropicais no Brasil em colaboração com a aliança firmada entre o Banco Mundial e o Fundo Mundial para a Natureza (WWF) para elevar as taxas mundiais de proteção sobre as florestas tropicais do planeta.⁵⁶

O SNUC prevê nos casos de licenciamento emitido por órgão ambiental a empreendimentos de significativo impacto ambiental, que um montante de até meio por cento⁵⁷ dos custos totais do empreendimento seja destinado à implantação e manutenção de unidade de proteção do grupo de proteção integral. Cabe ao órgão ambiental licenciador definir quais unidades devem ser beneficiadas, considerando o relatório EIA/RIMA, mas se um empreendimento afetar diretamente determinada Unidade de Conservação, ou sua zona de amortecimento, o licenciamento só poderá ser concedido “mediante autorização do órgão responsável por sua administração, e a unidade afetada, mesmo que não pertencente ao grupo proteção integral, deverá ser uma das beneficiárias da compensação”⁵⁸. De acordo com o artigo que regulamenta a Lei 9985, a ordem de prioridade para aplicação dos recursos deve ser: regularização fundiária e demarcação de terras, implantação do Plano de Manejo; aquisição de bens e serviços para a gestão da UC; desenvolvimento de estudos e pesquisas. É previsto que mesmo em alguns casos que envolvam Unidades de uso sustentável, quando a posse e o domínio não sejam do poder público, os mecanismos da compensação deverão ser observados, desde que excluídos seu uso para regularização fundiária e aquisição de bens, direcionando os recursos para estudos, realização de planos de manejo e implantação de programas de educação ambiental (BRASIL, 2004).

O uso de recursos dessa fonte, no entanto, só foi citado uma vez por cada unidade de Proteção Integral. O que corrobora o quadro com os dados do

⁵⁶ A meta é atingir um total de 50 milhões de hectares de unidades de conservação na Amazônia, e envolve MMA, ICMBio, governos estaduais e municipais da Amazônia, o Fundo para o Meio Ambiente Global (GEF), o Banco Mundial, o KfW (banco de cooperação do governo da Alemanha), a GTZ (agência de cooperação da Alemanha), o WWF-Brasil, o Fundo Brasileiro para a Biodiversidade (Funbio), e organizações da sociedade civil, com recursos de doação do Global Environmental Facility - GEF (administrados pelo Banco Mundial), do WWF-Brasil, do Instituto de Crédito para a Reconstrução (KfW) por meio do Programa Piloto de Proteção às Florestas Tropicais do Brasil (PPG7), e da BrasilConnects, além de dotação orçamentária do Governo brasileiro.

⁵⁷ Percentagem colocada como teto pelo Decreto 6848/09

⁵⁸ Os recursos provenientes de compensação ambiental serão destinados exclusivamente para unidades de conservação reconhecidas pelo CNUC como pertencentes ao Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (Art. 11 da Resolução CONAMA 371/2006).

levantamento de 2008, quando não houve menção às diretrizes para atuação em processos de compensação e utilização de seus recursos, mas aparecendo, como formulação e execução de projetos especiais (compensação e conversão de multas), entre as potencialidades de ação nas regiões sudeste, sul e nordeste para o biênio 2009/2010, no macroprocesso institucional Compensação Ambiental. Isso parece indicar que a Educação Ambiental pouco influi nesses mecanismos, mas também revela que há entendimento da necessidade e da potencialidade para a intervenção educativa nessa questão. A separação entre as funções vinculadas à gestão de UCs e o licenciamento dificultam também nesse aspecto, mas deve-se consolidar teórica e metodologicamente uma estratégia que, entendemos, necessita ser implantada, através do Conselho gestor, em interlocução com os atingidos e com os setores envolvidos do órgão ambiental licenciador.

A ausência de uma coordenação que viabilize e ordene recursos públicos para a ação educativa dificulta também estabelecer critérios claros para a obtenção de recursos externos e patrocínios. Há o risco de que por prevalecerem diretrizes fluidas à ação educativa, o critério adotado seja a disponibilidade de verbas com prioridade de aplicação definida pelas empresas ou agências financiadoras.

A articulação entre educação ambiental e demais instrumentos de gestão como planos de manejo e conselhos gestores também fica ameaçada se não for considerada uma qualificação para essa função, principalmente quando esses instrumentos estão em processo de formação em tantas UC's por força da pressão exercida pelo Órgão Gestor da política ambiental, com vistas a diminuir o número de unidades "de papel".⁵⁹ É necessário, como já mostrou o debate entre os educadores no Encontro de 2008, que haja mudança para a criação de novas Unidades e elaboração ou revisão de planos de manejo que promova participação e envolvimento das comunidades, não só disponibilizando informação, mas capacitando com conhecimentos que envolvam distintas áreas e saberes.

Os profissionais que atuam na gestão das UCs, independente de como se denominem, precisam estar instrumentalizados e fortalecidos para a complexa tarefa de mediar conflitos com "pescadores, comunidades extrativistas e

⁵⁹

Assim chamadas pela falta de efetivação de várias UC's que só existiriam no documento que as criou.

moradores” conforme casos relatados, como também para o enfrentamento com mineradores e representantes do agronegócio, por exemplo, qualificando a mediação e a missão pública desses agentes. É importante ter em mente ainda um importante espaço que a Educação encontra na elaboração e implementação de termos de compromisso firmados entre o ICMBio e as comunidades residentes ou relacionadas com as Unidades de conservação federais, como previsto pelo SNUC, e que estão em processo de consulta na instituição, altamente relevante para a mediação de interesses coletivos.

As informações sobre os conceitos e referências que orientam a ação educativa nessas UC's, se por um lado correspondem ao pragmatismo da ação desenvolvida, por outro, quando indicam opções teórico-metodológicas, aparecem mais próximas da vertente socioambiental com referências ao pensamento crítico e à prática dialógica da ação. A prioridade ao espaço da gestão ambiental pública para concepção e desenvolvimento da ação da EA, conforme aparece na maior parte dos dados, mostra-se herdeira das diretrizes da Educação praticada no IBAMA, sedimentadas nas várias edições do curso dado pela CGEAM, formadora dos educadores que permaneceram no ICMBio. Entretanto, em parte devido aos limites do questionário da pesquisa, que trazia a questão aberta, percebeu-se imprecisão quanto a conceitos apresentados e atividades desenvolvidas, mesmo quando não referentes a diretrizes como “potência de ação” e “construção de soluções de problemas”, o que no nosso entender liga-se ao fato de a educação ser processual. A realidade é dinâmica, exigindo constante recontextualização dos instrumentos de ação, e a formação deve ser continuada, possibilitando constante reflexão. Exigências, essas, tolhidas pela interrupção dos processos conduzidos pela CGEAM, e pela necessidade de adaptar a ação educativa aos limites do momento. O amadurecimento conceitual das ações que devem estar relacionadas criticamente às diretrizes do Sistema Nacional de Unidades de Conservação e da Convenção da Diversidade Biológica, além das que se referem à política nacional de Educação Ambiental especificamente, contribuirá para a expansão da área, pois é a partir da afirmação de sua identidade que se estabelecerão as relações fundamentais e as secundárias com os demais processos da gestão das UC's.

Relacionando as dificuldades e as expectativas reveladas pelos participantes de nossa pesquisa, podemos considerar que a recente criação de uma

coordenação de Educação Ambiental e Capacitação (CEAC), e mudanças na condução final para construção da Estratégia Nacional de Educação Ambiental e Comunicação representaram um novo marco para a Educação Ambiental no ICMBio, gerando uma ação mais coordenada, e que se apoiada pelo Instituto terá mais condições de enfrentar desafios como o sintetizado pelo educador: “o descompasso entre os princípios teórico-metodológicos de uma educação emancipatória e a visão conservacionista restrita à flora e fauna, que ainda predomina no contexto das Unidades de Conservação”

CAPÍTULO 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Unidades de Conservação no Brasil surgiram no Brasil seguindo o modelo estadunidense de parques naturais desabitados e se desenvolveu como uma das principais propostas para conservação da natureza, tendo como ponto de partida a ideia de natureza intocada que necessitava ser protegida de um homem genérico e predador, dentro de uma perspectiva a-histórica e dicotômica da relação entre natureza e cultura.

Esse modelo dicotômico de conservação da natureza se torna funcional ao capital, pois ao culpabilizar a espécie naturaliza as relações econômicas e propõe por meio de soluções gerenciais e técnicas a reserva de estoques naturais como campos de concentração da natureza.

Tais áreas protegidas que poderiam servir para questionar o capitalismo ao apontar limites de um sistema que se estrutura sobre a exploração tanto entre os homens como sobre a natureza, ao invés de impedir o avanço de atividades produtivas que consomem grandes extensões de terra com uso de tecnologias e insumos impactantes sobre a terra, os rios e as florestas, tem impactado o meio de vida das comunidades tradicionais ao restringir a elas o uso desses espaços que lhes fornece os meios de subsistência, de trabalho e produção além da base material de suas representações simbólicas.

A propagação dessas áreas protegidas em territórios ocupados por populações tem ocasionado casos recorrentes de conflitos, cabendo ao Estado mediar os interesses conflitantes e assegurar os objetivos de proteção à biodiversidade, na atualidade o argumento que justifica essas instituições.

No bojo de um movimento maior de implantação de espaços públicos de participação social, criados no Brasil desde a Constituição de 1988, o Sistema Nacional de Unidades de Conservação instituiu os conselhos gestores como instrumento para a gestão participativa, com vistas à minimização de conflitos, ao estabelecimento de acordos e compartilhamento das responsabilidades na gestão dessas unidades.

A educação ambiental desenvolvida na gestão ambiental pública federal, desde sua primeira instituição prevista para essa finalidade, estimulava programas nas unidades de conservação com vista à conscientização pública sobre os benefícios da conservação da biodiversidade e da manutenção dessas áreas.

Essa perspectiva foi ampliada junto a movimentos que incorporavam a dimensão social à questão ambiental, fazendo reconhecer a necessidade de trabalhar junto às comunidades, incluindo-as nos objetivos da conservação. O acirramento de conflitos ambientais aproximou os grupos mais pobres da sociedade e os movimentos sociais da questão ambiental e no cenário das UC's, os conselhos gestores passaram a ser considerados espaços pedagógicos para uma ação educativa com vistas à formação cidadã, à equiparação de poder e ao controle social.

Analisar as políticas de EA e as controvérsias do campo através do percurso histórico do que constituiu a educação ambiental no Brasil e na gestão ambiental pública em particular, contribuiu com os objetivos de nosso trabalho possibilitando-nos ver os avanços e os recuos feitos pela perspectiva socioambiental e crítica em sua disputa com o conservacionismo hegemônico nas unidades de conservação.

Pudemos acompanhar pelas diversas posições institucionais ocupadas pelo setor educativo e aspectos de sua autonomia orçamentária o significado que foi obtendo a EA dentro da gestão ambiental pública. De ação ligada à coordenação de comunicação social para divulgação institucional, passou para setor de diretoria de pesquisa e divulgação, posteriormente assumiu uma coordenação geral específica no IBAMA, ao mesmo tempo, que no Ministério do Meio Ambiente assumia uma diretoria. Vinculou-se pelo IBAMA a uma diretoria socioambiental criada pela interlocução com as populações tradicionais, até ser apagada pela medida provisória que dividiu o Instituto, enquanto no Ministério, de Diretoria de Educação Ambiental passava a ser um departamento. Foi também no movimento entre a ampliação da institucionalização da educação ambiental em leis e programas e os “esquecimentos” de sua existência, tanto na criação do IBAMA quando a política ambiental crescia com a integração das áreas divididas pela gestão federal como na inflexão marcada por sua divisão e a criação do ICMBio, que localizamos os sentidos em disputa não só na educação ambiental mas nas concepções de desenvolvimento e de sustentabilidade em jogo. Afinal, para sustentar o crescimento em curso e atender aos interesses de mercado, de que serviria uma educação ambiental que propõe transformar o espaço técnico da gestão em espaço político e público, a redistribuição de saber e poder para efetivar o controle social e que tencione o Estado em seu papel regulador? Nesse contexto mais serve uma educação estrita à conscientização para a conservação do “bem comum”, e

Unidades de Conservação que agreguem à função de concentrar biodiversidade, fatores de desenvolvimento como o ecoturismo e gerem empregabilidade em serviços e estímulo ao empreendedorismo de populações locais.

O processo de evolução da EA na gestão ambiental publica fez-se dentro de um cenário de lutas sociais pelo retorno da democracia no Brasil e da realização de conferências e acordos internacionais que foram determinantes na institucionalização do campo ambiental. O contexto maior de seu desdobramento, no entanto, foi de reestruturação do Estado e da economia, parte da implantação, em âmbito global, do projeto neoliberal que trouxe consequências para as sociedades latino-americanas e gerou impactos sobre a cultura política desses países. Têm-se assim a confluência de dois processos políticos distintos: o alargamento da democracia expresso na criação de espaços públicos e na participação da sociedade civil nas políticas públicas e a emergência de um projeto de Estado mínimo, fruto da adequação ao modelo neoliberal produzido pelo Consenso de Washington, que estará presente na elaboração da agenda pública local. Termos polissêmicos que antes faziam parte do léxico exclusivo das lutas pela democratização, foram assimilados pelo projeto neoliberal e se consolidaram gerando a falsa ideia de um consenso, com repercussões também no campo da educação ambiental e políticas daí resultantes.

Esses conceitos na EA foram incorporados com diferentes concepções, e ganharam legitimidade ao se materializar por meio de instrumentos legais e documentos técnicos orientadores. Como parte do discurso hegemônico penetraram todas as tendências do campo, sendo problematizados e re-contextualizados na vertente mais crítica.

Quanto às tendências e concepções em disputa na EA, observadas com a ajuda de diversos autores do campo, nos possibilitou ver um arranjo entre o que seria uma linha conservadora para a qual a política estaria fora da ação; uma linha “reformista” que assume a educação como processo político na perspectiva de adequação ao sistema e uma linha crítica/transformadora onde a educação é assumida como ato político em toda sua plenitude com vista a transformação social e pessoal. Nosso entendimento é que há no campo uma readequação da visão conservadora, menos polarizada, e mais próxima à perspectiva reformista, fazendo parecer que o centro das disputas hoje se afasta da EA conservadora, no sentido clássico do termo, concentrando-se entre o que chamamos de perspectiva

reformista e perspectiva transformadora, críticas à primeira. Essa situação, que aguça a aparência de um consenso no discurso dos diferentes posicionamentos do campo, aumenta a necessidade de maior explicitação quanto à filiação dos conceitos e à intencionalidade que orientam nossas ações, a fim de melhor avaliarmos as forças em campo, as alianças possíveis de serem construídas e as estratégias pertinentes para alcançarmos nossos objetivos.

Atendendo aos objetivos da tese analisamos as relações estabelecidas entre sociedade, natureza, educação e unidades de conservação, apresentadas por um quadro de entrevistados relacionados à gestão da educação ambiental no MMA, IBAMA e ICMBio entendendo-os como interlocutores das tendências em disputa com a efetivação de políticas públicas na área. Os entrevistados representam em conjunto uma grande contribuição à educação ambiental por endossarem a dimensão social na questão ambiental e em particular pela aproximação da gestão ambiental pública com a educação popular. Eles apresentam diversidade na formação acadêmica e todos são pós-graduados, com elevado número de mestres e doutores em alguma área das ciências sociais e/ou humanas. Em poucos casos os entrevistados tinham vínculo anterior com o campo da educação, herança da pouca proximidade que a gestão ambiental teve historicamente do campo educativo, passando a aumentar após aproximação desses atores com a EA. Pode se observar que a realização de concursos públicos contribuiu para uma presença maior de profissionais das ciências humanas e sociais, bem como de profissionais que tiveram como primeira opção o setor educativo e a gestão participativa para exercer suas funções, no que teria contribuído o processo de formação dos novos analistas ambientais implementado pela CGEAM/IBAMA.

A adesão ao campo se deu por ativismo político, representatividade política ou trajetórias da vida profissional e o trânsito desses agentes para dentro das funções do Estado se deram por três tipos de acesso: pela militância em Movimentos sociais e partidos, por ações em ONGs, por trajetória profissional no serviço público incluindo transferência de instituições federais e entrada por concursos. Esses agentes ao entrarem na gestão ambiental pública trouxeram concepções, sentidos e representações de grupos sociais que influenciaram suas posições nesse espaço e seu desempenho como gestores de políticas públicas, tanto quanto o tipo de vínculo que têm com o serviço público. 60% dos entrevistados são servidores públicos, desses três ocupam cargos de confiança e todos tinham

vivência na área, configurando um cenário onde a EA se estrutura ainda com um quadro de profissionais escolhidos por critérios políticos, mas também técnicos.

A análise das entrevistas revela divergências nas concepções dos educadores/gestores em relação à sociedade e natureza, função das Unidades de conservação, vínculo entre estado e sociedade civil e possibilidades e limites da educação ambiental que influenciarão suas decisões ao optar por determinadas estratégias pedagógicas. Sinteticamente podemos afirmar que enquanto parte dos entrevistados reconhece que as relações historicamente estabelecidas para a produção social foram determinantes para o estranhamento entre homem e natureza, em depoimentos minoritários, embora se reconheça que essas relações foram alteradas historicamente, o foco é colocado em causas culturais e numa perspectiva mais subjetiva e autodeterminada. A relevância das UC's, acompanhando esses sentidos, é bastante problematizada, principalmente as de proteção integral, quando foram sublinhadas suas limitações como instrumento de conservação e seu caráter potencial de injustiça socioambiental, na outra posição são defendidas como um bem em si, inclusive pelas possibilidades sensibilizadoras e pedagógicas. Nessa questão uma polarização maior dizia respeito à possibilidade da formação de alianças nas UC's entre socioambientalistas e conservacionistas contra a posição hegemônica e a favor do "ideário ambientalista" que não atende às comunidades atingidas por essas Unidades. Em todos os depoimentos, no entanto, a participação social foi considerada fundamental de acordo com diretrizes gerais que instrumentalizam a gestão dessas instituições.

O vínculo estabelecido entre Estado e Sociedade Civil no compartilhamento da gestão, embora haja convergência quanto à exigência do protagonismo do Estado na criação dessas Unidades e quanto ao valor dos conselhos gestores como nova institucionalidade para a intervenção social, apresenta diferenças importantes. Uma primeira diferença está na perspectiva dicotômica, de alguns entrevistados, que separa e contrapõe Estado e sociedade civil e se estende à compreensão de sociedade civil como um protagonista social uno, ofuscando disputas entre interesses divergentes, que nos conselhos seriam representados por atores sociais com propostas antagônicas para a gestão ambiental. A segunda diferença mantém relação com a primeira, e diz respeito à visão do Estado, em uma posição como regulador de usos e mediador de interesses que deve buscar minimizar assimetrias, e outra como um promotor da ação da

sociedade civil, minimizando o que possa haver de conflito e buscando fortalecer margens de reconhecimento e solidariedade de um ideal comunitário.

Os desafios e as estratégias para educação ambiental em Unidades de Conservação são apresentados pelos educadores entrevistados em sintonia com essas concepções. Assim o sujeito da ação educativa tanto aparece como “sujeito natural”, afastado da natureza por motivos derivados da cultura principalmente e para o qual são prescritas ações educativas para despertar novas sensibilidades e consciência quanto à conservação, como aparece voltada à formação do “sujeito histórico”, ao desvelamento da questão ambiental intrinsecamente conflituosa, priorizando a operação efetiva de canais de mediação de conflitos e participação, entendidos como espaço pedagógicos. No primeiro caso, ao se objetivar principalmente uma mudança cultural, espaços de interação e comunicação são essenciais e previstos para a mobilização e o fortalecimento dos diversos atores; enquanto na outra perspectiva a gestão participativa nos Conselhos gestores é vista como prioritária pela concretude que representa à aglutinação de sujeitos vinculados à UC e pelo aspecto transversal da ação educativa.

Os maiores desafios para a ação educativa nas Unidades, de acordo com as entrevistas se referem à tradicional falta de centralidade da educação ambiental e à necessidade de torná-la mais orgânica e contínua e principalmente dessa observação decorrem as demais necessidades: a formação permanente de gestores, conselheiros e demais envolvidos com a UC; a tornar a gestão participativa relevante e mais democrática, com capacidade para recepcionar a “intervenção de grupos sociais diferenciados”.

O desenvolvimento da Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental no âmbito do SNUC (ENCEA) refletiu parte das divergências observadas incluindo a questão do foco da ação educativa no processo da gestão ou na esfera da comunicação e a escolha dos atores privilegiados para sua construção. As UC's se configuram assim como cenários de disputa entre as orientações com foco na educação para a gestão ambiental pública e na educomunicação. Ambas se distanciam da posição conservadora da EA e do viés conservacionista hegemônico nessas Unidades, mas guardam divergências entre si e buscam influenciar nas políticas públicas em construção para aquelas. Por isso a

posição dos entrevistados na avaliação dessa Estratégia passou pelo lugar que se encontravam durante seu processo de construção, se consideram ser mais estruturante para a ação educativa a gestão do território ou projetos de aglutinação variados, e como avaliam a intencionalidade da Estratégia: múltipla e complacente para abarcar a diversidade da educação ambiental e das demandas nas UC's ou que deva ser propositiva definindo uma posição no campo da educação ambiental e um sentido para objetivos da Unidade de Conservação.

Visando atingir os objetivos apresentados inicialmente, buscamos visualizar um quadro atual das atividades educativas desenvolvidos nas UC's federais, observando o perfil e a intencionalidade das ações. Dentro de nossas possibilidades construímos um quadro representativo com 28 Unidades sendo 14 de categorias classificadas para Proteção Integral e 14 de Uso Sustentável que possibilitou um panorama sobre a situação da educação nas Unidades de Conservação federais, levando em consideração elementos estruturais e operacionais presentes bem como níveis de expectativas dos agentes que atuam nas UC's.

O fim, em 2007, das atividades de Coordenação Geral de Educação Ambiental do IBAMA, responsável até então pelo gerenciamento e apoio ao trabalho desenvolvido nas UC's, foi bastante prejudicial ao desenvolvimento da ação educativa. Não apenas no que significou em termos de desmantelamento de recursos orçamentários e humanos, como na quebra estrutural do projeto de educação inserido na gestão das Unidades, desenvolvido por mais de dez anos junto aos conselhos gestores e às comunidades atingidas. A experiência acumulada não foi perdida, mas inegavelmente a interrupção fez retroagir o processo organizativo da ação e o envolvimento dos grupos sociais.

Apesar do empenho dos servidores do ICMBio responsáveis pela gestão e educação nas Unidades em manter as ações compromissadas com os atores locais e dos esforços feitos junto ao MMA desde 2008 para estruturar a educação ambiental no Instituto, somente a partir do final de 2010 consolidou-se a criação da Coordenação de Educação Ambiental e Capacitação do ICMBio que iniciou um processo de discussão, elaborando um plano de trabalho junto aos educadores das UC's federais. Observando as informações sobre os aspectos estruturais e organizacionais para a ação educativa nas UCs, podemos afirmar que

entre 2008, ocasião do Encontro de Educadores do IBAMA e ICMBio, e 2010 não houve grande alteração, apenas agravamento gerado pela falta de recursos financeiros e principalmente pela diminuição do quadro de servidores identificados com a prática educativa a partir da divisão do IBAMA, o que abriu mais espaço para outras organizações da sociedade civil atuarem sem muito critério. Sem recursos específicos e contando com poucos profissionais, grande parte das ações ocorre através de parcerias, embora em raros casos essas sejam oficializadas por meio de algum instrumento.

O quadro geral, decorrente disso, mostra a educação acontecendo pontualmente e atendendo a demandas, na maior parte dos casos. Encontramos um pequeno número de servidores responsáveis pela ação educativa, sendo essa desenvolvida na brecha da gestão da Unidade, em situações de improviso e compartilhando os mesmos recursos físicos e financeiros destinados à UC.

Apesar de ser exigência do SNUC um número reduzido das Unidades analisadas tinham plano de manejo atualizado e conselhos gestores atuantes. O agravante da situação é que devido às pressões institucionais, inicia-se um processo acelerado para efetivação desses instrumentos de gestão que têm na educação uma contribuição fundamental para qualificá-los na gestão participativa. Como era previsto devido o contexto em que são criadas as UC's, em quase a totalidade analisada, ocorriam casos de conflito em maior número ligados a problemas fundiários, mineração, agropecuária e pesca ilegal. Em seis dos casos onde não havia ação educativa há registro de sérios conflitos socioambientais, entre as quais duas relacionadas à pressão para "alteração de categoria ou limites", o que remete a necessidade de uma estratégia educativa para essas áreas fundamentadas na mediação de conflitos e no fortalecimento dos conselhos gestores que considerem as assimetrias presentes e a importância da formação dos atores sociais envolvidos para a ação política. No entanto, em referência à linha pedagógica adotada na ação, na maior parte das vezes tinham uma resposta genérica e vaga, sinalizando que agiam "por intuição" e sem muito conhecimento das discussões e propostas discutidas na EA. Um número restrito de casos, representados por educadores que atuavam na área desde o IBAMA fizeram referências mais específicas vinculadas ao campo crítico.

As ações relacionadas são majoritariamente vinculadas à proteção da biodiversidade e à fiscalização, direcionadas a uma grande diversidade de atores

sociais e desenvolvidas por meio de oficinas, palestras, reuniões e trilhas interpretativas. Por um lado isso atende a diversidade de demandas que chegam às Unidades, por outro reflete falta de organicidade do programa educativo.

As maiores dificuldades apontadas pelos educadores e gestores que participaram da nossa pesquisa dizem respeito a questões de infraestrutura básicas para o trabalho; falta de prioridade da ação, necessidade de formação articulada e contínua dos profissionais que atuam na ponta, aspecto bastante sublinhado principalmente pelos gestores e falta de apoio institucional. Essas, em conjunto, levam a uma segunda ordem de dificuldades em relação ao trabalho, como articular a EA com os demais instrumentos de gestão e macroprocessos do ICMBio e ter capacidade de atuar na mobilização dos grupos sociais e na mediação de conflitos. As perspectivas por eles expressadas ligam-se à possibilidade da ação ter continuidade e se vincular mais à gestão. A criação da Coordenação de Educação Ambiental e Capacitação (CEAC), vinculada ao Macroprocesso de Gestão socioambiental, e o envolvimento maior dos profissionais das UCs nas discussões da ENCEA contribuiu positivamente para suas perspectivas e para aceitação dessa Estratégia.

Em uma época tão contraditória, quando um governo de esquerda financia com recursos públicos oportunidades de negócios em serviços nos Parques Nacionais com perfil para aventura e lazer; quando cria em cinco anos 24 milhões de hectares de novas áreas de conservação federais ao mesmo tempo em que por pressão econômica onze projetos de lei tramitam com o objetivo de reduzir unidades de conservação criadas pelo governo federal, beneficiando o agronegócio, pecuaristas e mineradoras; quando a revisão do código florestal representa um iminente retrocesso para a política ambiental, desencadeando aumento de desmatamento, da impunidade e deixando as populações rurais e tradicionais ainda mais vulneráveis, quais possibilidades de sucesso teriam projetos para uma educação ambiental que se quer crítica, emancipatória e transformadora?

As possibilidades da EA e seus limites no contexto das UCs são também determinadas pelas contradições inerentes ao modo de produção capitalista: as relações entre capital e trabalho e capital natureza, relações que são internalizadas pelo Estado e estarão nas políticas públicas.

Na avaliação de um dos educadores entrevistados o caminho é de pedras e de muita dificuldade pela composição do governo que dificulta a visualização de projetos antagônicos. A lógica de esvaziar o que vinha se construindo nas políticas públicas ambientais por aproximação de movimentos populares evidencia que o que se busca é a viabilidade econômica. Dessa forma exigências quanto a licenciamentos e condicionantes serão válidas enquanto não inviabilizarem o projeto desenvolvimentista e podem ampliar o caráter de responsabilidade social, mas não estão postas como garantia de deveres e direitos.

Vale lembrar que o Estado não é público a priori. Ele se torna público com o tensionamento e com as disputas sociais. Embora opere no estágio de acumulação capitalista se pode criar, em alguns setores, situações favoráveis para tornar o Estado mais público, onde acreditamos que a educação tenha um papel fundamental.

De acordo com o pensamento marxista é na própria contradição que se avança, ao expor o avesso do que antes estava sincronizado e oculto. Nesse sentido o momento pode ser promissor no desvelamento de questões de fundo que envolvem a criação de unidades de conservação e oportuno para a reflexão sobre o que nos importa conservar, com que propósito, junto a quem e do que queremos proteger. Para isso é fundamental ter nos conselhos de gestão uma presença maior de representação dos movimentos sociais e fortalecê-los como espaços pedagógicos de formação, mas também como lugar possível de deliberação e ação para que de fato ocorra o compartilhamento de responsabilidades.

Não perdendo de vista o alento obtido no último ano com a criação da CEAC e seu colegiado de educadores, as propostas de mobilização e o espaço obtido pela gestão participativa que merecem um estudo que as acompanhe, o desafio é ampliar o poder de organização e de participação, tendo em mente que o Estado está sempre em disputa e que apesar das forças hegemônicas, está aí para ser tensionado.

Finalizamos com uma reflexão apresentada já no início de toda essa jornada, quando a EA na gestão ambiental buscava superar os limites estreitos da conservação ambiental e política, mas que continua pertinente 35 anos depois.

“...a participação sempre é possível dentro do Estado como processo histórico de conquista(...) declará-la impossível é muitas vezes tática para se manter uma crítica atraente, sem consequência prática ...não há processo participativo sem risco(...)os limites da ação do Estado são reais mas de outra ordem, a começar pela problemática do planejamento...seu horizonte sistêmico, sua tendência impositiva e sua marca tecnocrática. Como função sistêmica, o planejamento não poderia planejar sua superação...por mais que queira introduzir mudanças, seleciona aquelas que repercutem em sua melhoria, não em sua superação. Confirmar o sistema no entanto, não precisa coincidir com o refinamento de sua perversidade possível. Pode também levar ao amadurecimento dele, e a mais longo prazo colaborar com sua superação.” (SEMA 1985)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

ACSELRAD, H. (Org.). **Conflitos Ambientais no Brasil**. Rio de Janeiro: RelumeDumará:Fundação Heinrich Böll, 2004.

AGUIAR, R. A. R, **Direito do meio ambiente e participação popular** Brasília: IBAMA, 1996

ALVES - MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **Método nas Ciências Naturais e Sociais**. 2ª Ed.São Paulo:Pioneira, 2004

ALVES, D. **A sensopercepção em ações de Educação Ambiental**. Brasília:IBAMA, 1995, mimeo.

ANDRADE, D.F. **Alguns aspectos da Lei de Política Nacional de Educação Ambiental do ponto de vista de educadores**. In: Anais do II Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental. São Carlos: UFSCar. 2003.

BALÉE, W. **Cultura na vegetação da Amazônia Brasileira** IN: NEVES, W. (ORG.) **Biologia e Ecologia Humana na Amazônia: avaliação e perspectivas**. P. 95-109. SCT/PR/CNPQ - MUSEU PARAENSE EMÍLIO GOELDI. COLEÇÃO EDUARDO GALVÃO, BELÉM, 1989

BARBANTI Jr., O. **Conflitos Socioambientais**: teorias e práticas. In: 1º Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ambiente e Sociedade - ANPPAS, 2002, Indaiatuba

BARDIN L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa:Edições 70, 1977

BAUMAN,Z. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003

BENSAÏD,D. **Os Irredutíveis**: Teoremas da Resistência para o Tempo Presente. São Paulo:Boitempo, 2008.

BERNARDES, M.T, CAMURÇA M.C. **Orientações e Estratégias para Formulação e Implantação de Projetos de Educação Ambiental** para as Comunidades Vizinhas às Unidades de Conservação. Brasília, IBDF/COPLAN, 1988. 53p.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**, Rio de Janeiro,ed: Zahar, 2001, p. 254

BRASIL . LEI 6938/1981 institui a **POLÍTICA NACIONAL DO MEIO AMBIENTE**

BRASIL Decreto 5758/2006 Lei da **Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais**

BRASIL MP.366/07 Dispõe sobre a **criação do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade** - Instituto Chico Mendes, e dá outras providências

BRASIL. Lei n.º 11.516, de 28 de agosto de 2007. Dispõe sobre a criação do **Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade** - Instituto Chico

Mendes Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Lei/L11516.htm. Acesso em 11/03/2008.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a **Política Nacional da Educação Ambiental** e dá outras providências. 1999. DECRETO Nº 4.281, DE 25 DE JUNHO DE 2002. Regulamenta a Lei no 9.795.

BRASIL.. **Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza – SNUC**, lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000; decreto nº 4.340, de 22 de agosto de 2002. 5.ed.aum.Brasília:MMA/SBF.56p. 2004.

BRASIL.2006. Decreto nº 5.758 de 13 de abril de 2006, institui o **Plano Nacional Estratégico de Áreas Protegidas**. 2006
Cadastro Nacional de Unidades de Conservação. Ministério do Meio AmbienteDisponível em:
<http://www.mma.gov.br/sitio/index.php?ido=conteudo.monta&idEstrutura=119#>

BRITO, M. C. W., **Unidades de conservação:intenções e resultados**. São Paulo, Anablume/Fapesp.2000.

CALLOU, A. B. F. **Extensão rural e desenvolvimento local**: significados contemporâneos UNl revista - Vol. 1, nº 3 : (julho 2006) 23p.

_____.**Extensão pesqueira como disciplina recente na universidade brasileira**. III Congresso Brasileiro de Engenharia de Pesca, Manaus, 1983. Anais.

CAMARGOS R.M.F **Homem, natureza e sensibilidades ambientais**: as concepções de áreas naturais protegidas.Tese doutorado. CPDA/UFRRJ.2006.

CARVALHO, I. C. M. **Qual Educação Ambiental**. Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável. Porto Alegre, v.2, n.2, abr./jun.2001

CARVALHO, I. C. M. **A questão ambiental e a emergência de um campo de ação político-pedagógica** In: LOUREIRO, C.F.B; LAYRARGUES,P.P; CASTRO,R.S.(orgs). **Sociedade e meio ambiente**: a educação ambiental em debate. São Paulo: Cortez, 2000.

CARVALHO,I. SCOTTO,G. **Conflitos sócio-ambientais no Brasil** Rio de Janeiro, IBASE, Volume 1, 1995

CASTRO. I, MOURA.M.A.S, DRUMOND.M.A - **Ciclo de Capacitação para Gestão Participativa de Unidades de Conservação**. MMA. BH, 2009

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.

COHEN,J; ARATO,A. **Sociedade civil y teoria política**. México: Fondo de Cultura Economica, 1992.

CONAMA Resolução Nº 422/2010 **Conselho Nacional do Meio Ambiente** - CONAMA estabeleceu diretrizes para as campanhas, ações e projetos de Educação Ambiental, DOU nº 56, de 24/03/2010, pág. 91

CRESPO, S. **Educação e sustentabilidade na Agenda 21**: o papel da educação ambiental no programa da globalização, Cadernos do IV Fórum de Educação Ambiental/ I Encontro da Rede Brasileira de Educação Ambiental. RODA VIVA/ECOAR/ INESC. RJ:1997.

CRESPO, S.; LEITÃO, S. **O que o brasileiro pensa de ecologia**. Rio de Janeiro: MAST / CNPq / CETEM / ISER, 1992. p.253.

DAGNINO, E, “**Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?**” En Daniel Mato (coord.), Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, p. 95-110.2004

DIAS, G.F.. **Educação Ambiental – princípios e práticas**. 2ª edição, São Paulo. Gaia. 1993

_____. **Populações marginais em ecossistemas urbanos**. Brasília: IBAMA, 1996

DIEGUES A.C, **Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos**. São Paulo/Hucitec/NUPAUB-USP. 2000

_____, **O Mito moderno da natureza intocada**. 4ª ed. São Paulo: Hucitec/NUPAUB/USP, 2004

_____, **Educação Ambiental e a Questão das Áreas Naturais Protegidas**. São Paulo: Núcleo de Apoio à Pesquisa sobre Populações Humanas e Áreas Úmidas Brasileiras - NUPAUB, 1998. Disponível em: <www.usp.br/nupaub>. Acesso: 09/10/2009.

DIEGUES A.C, (org). **A Ecologia política das ONGs transnacionais conservacionistas**. São Paulo:NUPAUB/USP, 2008.

FERREIRA,M.I.P, MARINHO,P.R.G, Marinho P.A. **Legislação Pertinente à Gestão Compartilhada De Unidades De Conservação** – Uma Proposta De Superação Da Vulnerabilidade Ambiental Ou Um Caminho Para A Transgressão Pública?. Anais do III SAPIS. 2006. Disponível em: www.ivt-rj.net/sapis

FOLADORI, G. **O metabolismo com a natureza** . Revista Crítica Marxista nº12. SP: Unicamp, 2001.

FOSTER.J.B **A ecologia de Marx: materialismo e natureza** (tradução Maria Teresa Machado). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FUKS, M. **Arenas de ação e debate públicos**: os conflitos ambientais e a emergência do meio ambiente enquanto problema social no Rio de Janeiro (1985-1992). Tese de doutorado. Iuperj. RJ, 1997.

GOMEZ -POMPA & KAUS, A. - "**Taming the wilderness myth**". In: *Bioscience*, 42(4).1992.

GRAMSCI, A. (1991). **Cartas do Cárcere**. 4ª ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1991. p. 28, 33.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo.Jornalismo**. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª edição. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1991.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**.Campinas,SP: Papyrus, 2004.

_____, **Educação Ambiental Crítica**.in: Identidades da Educação Ambiental Brasileira .MMA/Brasília, 2004, p.25-34.

HABERMAS J. **Consciência moral e Agir Comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

_____.**Direito e Democracia**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2007.

_____. **Passado como futuro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro,1993.

HERCULANO, S. C. **Riscos e desigualdade social: a temática da Justiça Ambiental e sua construção no Brasil**, In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPAS, 1, out.2002,Indaiatuba, São Paulo.

INSTITUTO BRASILEIRO DO MEIO AMBIENTE E DOS RECURSOS NATURAIS RENOVÁEIS – IBAMA **Diretrizes da Educação Ambiental** IBAMA,Brasília: IBAMA,1993.

INSTITUTO BRASILEIRO DO MEIO AMBIENTE E DOS RECURSOS NATURAIS RENOVÁEIS – IBAMA **Relatório De Atividades Da Coordenação Geral De Educação Ambiental** – CGEAM/DISAM – 2003 – 2006. Brasília: IBAMA. 2007

INSTITUTO BRASILEIRO DO MEIO AMBIENTE E DOS RECURSOS NATURAIS RENOVÁEIS – IBAMA /CGEAM **Como o IBAMA exerce a Educação Ambiental**. Brasília: IBAMA, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DO MEIO AMBIENTE E DOS RECURSOS NATURAIS RENOVÁEIS – IBAMA /DIRPED/DIED, **Seminário Nacional para Análise da Programação dos NEA's em 1993** e Redirecionamento Proposta/94. Anais .1993 mimeo

INSTITUTO BRASILEIRO DO MEIO AMBIENTE E DOS RECURSOS NATURAIS RENOVÁEIS – IBAMA /DIRPED/DIED. **Educação Ambiental**. Brasília. 1993 (livreto)

INSTITUTO BRASILEIRO DO MEIO AMBIENTE E DOS RECURSOS NATURAIS RENOVÁEIS – IBAMA **Relatório do Grupo de Trabalho de Educação Ambiental** Brasília, 2008

INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE /MMA . **Relatório Final: Encontro De Educadores Ambientais** Do Instituto Chico Mendes De Conservação Da Biodiversidade (ICMBIO) E Do Instituto Brasileiro Do Meio Ambiente E Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), Brasília, 2008

INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE /MMA, 2008 **Relatório final Grupo de Trabalho** de Educação Ambiental- (GTEA/ PORTARIA 116/2008). 2008

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, DOS RECURSOS HÍDRICOS E DA AMAZONIA LEGAL/SECRETARIA DE COORDENAÇÃO DOS ASSUNTOS DO MEIO AMBIENTE/PNUD. **Programa Nacional de Educação Ambiental. PRONEA** Brasília-DF,1997. 28p.

IORIS, E. **Conflitos em Unidades de Conservação com populações locais**, o caso da Floresta Nacional do Tapajós. Brasília, 2000. Disponível em: <http://ftp.unb.br/pub/UNB/dan/F.3-22RBA/sessao3/ioris.rtf>

IRVING,M.A. **Ecoturismo em áreas protegidas: um desafio no contexto brasileiro**. In: IRVING,M.A., AZEVEDO j.(org) Turismo: o desafio da sustentabilidade. São Paulo:Futura,2002.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Revisão de Célia Neves. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LAYRARGUES, P.P **Democracia e Arquitetura do Poder na Política Nacional de Educação Ambiental** Ambiente & Educação (FURG), v. 14, pp. 23-42, 2009.

_____. **A conjuntura da institucionalização da Política Nacional de Educação Ambiental** In: *OLAM: Ciência & Tecnologia*, ano II, volume 2, número 1. Abril de 2002. [Formato Eletrônico: CD-ROM]

_____. (coord.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília:MMA,2004.

LEHER,R. (2005) **O Público como Expressão das Lutas Sociais**: Dilemas nas lutas sindicais e dos Movimentos Sociais Frente ao Desmonte Neoliberal da Educação Pública, In: www.outrobrasil.net,

LEIS, H. R. **A modernidade insustentável:as críticas do ambientalismo à sociedade contemporânea**. Petrópolis/Florianópolis,Vozes/Editora da UFSC.1999

LESSA.S. **Trabalho e Ser Social**. Alagoas, Edufal,1997.

LIMA,G.F.C. **Crise ambiental, educação e cidadania**. In: CASTRO,R.S, et. al (orgs), Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A diferenciação do campo da educação ambiental no Brasil: concepções, identidades e disputas**. In: TORRES.M.B.R; IBEIRO,M.F.R; LEANDRO A.L.A;CAMACHO.R.G.V (Org.) **Teorias e práticas em educação ambiental**. RN : UERN, 2009. (p.13-54)

LITTLE, Paul. **Os conflitos socioambientais: um campo de estudo e de ação política.** In: BURZSTYN, M. (Org.). *A difícil sustentabilidade: política energética e conflitos ambientais.* Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

LOPES, J.S.L. **Sobre processos de "ambientalização" dos conflitos e sobre dilemas da participação.** Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 12, n. 25, p. 31-64, jan./jun. 2006

LORENZETTI L., DELIZOICOV, D. **Educação ambiental: um olhar sobre dissertações e teses.** UFSC. in <http://www.fae.ufmg.br/abrapec/revistas/V6N2/v6n2a2.pdf>. Acesso em 19/10/2009

LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental e gestão participativa na explicitação e resolução de conflitos.** *Gestão em Ação*, Salvador, v.7, n.1, jan./abr. 2004^a

_____. (2007) **Pesquisa-Ação Participante e Educação Ambiental: Uma Abordagem Dialética e Emancipatória,** In: TOZONI-REIS, M.F.C, Org. *A Pesquisa-Ação-Participativa em Educação Ambiental: Reflexões Teóricas.* São Paulo: Annablume; Fapesp; Botucatu: Fundibio.

_____. **O Movimento ambientalista e o pensamento crítico** uma abordagem política. Rio de Janeiro: Quartet, 2003

_____. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Educação ambiental Transformadora.** in *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*. MMA/Brasília, 2004(p.65-84)

_____. **Problematizando conceitos:** contribuição à práxis em educação ambiental. In: LOUREIRO, C.F.B; LAYRARGUES, P.P; CASTRO, R.S (Orgs.). *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental* São Paulo: Cortez, 2006

_____. **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação.** Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

LOUREIRO, C.F.B. et al **Educação Ambiental e Gestão Participativa em Unidades de Conservação.** 2^a ed. RJ: IBAMA, 2005

LOUREIRO, C.F.B, EUNICE T., TOZONI-REIS, M.F. C. & NOVICKI, V. **Contribuições da teoria marxista para a educação ambiental crítica.** Caderno Cedes, Campinas, vol. 29, n. 77, p. 81-97, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

LOUREIRO, C.F, CUNHA, C. **Educação ambiental e gestão participativa de unidades de conservação:** elementos para se pensar a sustentabilidade democrática. *Revista Ambiente & Sociedade*. Campinas v. XI, n. 2 p. 237-253, 2008.

LOUREIRO, C.F.B, AZAZIEL, M., FRANCA, N. **Educação Ambiental e Conselho em Unidades de Conservação: aspectos teóricos e metodológicos.** Rio de Janeiro: Ibase: Instituto Terrazul: Parque Nacional da Tijuca, 2007.

LOUREIRO, C.F.B; AZAZIEL, M., **Áreas Protegidas e “inclusão social”: problematização do paradigma analítico-linear e seu separatismo na gestão ambiental.** In IRVING, M.A.(org). *Áreas protegidas e Inclusão Social: construindo novos significados.* Rio de Janeiro: Fundação Bio-Rio: Núcleo de Produção Editorial Aquarius, 2006, p.91-114.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social:** Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. Trad. Calor Nelson Coutinho. – São Paulo: Ciências Humanas, 1979

LYNCH, B.D. **Instituições Internacionais para a Proteção Ambiental:** suas implicações para a justiça ambiental em cidades latino-americanas. In: *A Duração das Cidades: sustentabilidade e risco nas políticas urbanas*, Henri Acselrad (org.) Rio de Janeiro: De Paulo Editora, 2001, pp. 57 – 82

MADUREIRA, M. S.P **Educação ambiental não-formal em Unidades de Conservação federais na Zona Costeira Brasileira:** uma análise crítica. Brasília: IBAMA, 1997 (Série Meio Ambiente em debate, 16, 116p)

_____. **Educação Ambiental não formal nas unidades de conservação federais na zona costeira brasileira:** uma análise crítica. 145p. Dissertação de Mestrado. FURG.1997.

MARX, K. **O capital.** São Paulo, Nova Cultural. 1985, v. 1.

_____. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos.** (Trad.Jesus Ranieri). São Paulo:Boitempo Editorial, 2004

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo Martins Fontes, 2001.

MATTOS, M.C. F.G - **Panorama da Educação Ambiental Brasileira a Partir do V Fórum Brasileiro De Educação Ambiental.** Dissertação de Mestrado FE/UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.

MEDEIROS, R.; IRVING, M.A.; GARAY, I. **Áreas protegidas no Brasil:** interpretando o contexto histórico para pensar a inclusão social. In: IRVING, M.A. *áreas protegidas e Inclusão social: construindo novos significados.* Rio de Janeiro: Fundação Bio-Rio: Núcleo de Produção Editorial Aquarius, 2006, (p.15-40)

MELLO, C.C A. **Agenda 21 local – um glossário analítico para o debate.** In: **Cidade, Ambiente e Política – problematizando a Agenda 21 local.** Henri Acselrad, Cecília Campelo do Amaral Mello, Gustavo das Neves Bezerra (orgs) Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

MININNI-MEDINA,N **Breve Histórico da Educação Ambiental**, in PADUA,S e TABANEZ,M. (Org.)et al. *Educação Ambiental: Caminhos Trilhados no Brasil*, Fundo Nacional do Meio Ambiente (FNMA) Ministério do Meio Ambiente (MMA)/Instituto de Pesquisas Ecológicas (IPÊ) Brasília: DF, Pax,1997.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, DOS RECURSOS HÍDRICOS E DA AMAZONIA LEGAL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO – **Declaração de Brasília para a Educação Ambiental/** Conferência Nacional de Educação Ambiental . Brasília/1997. 88p.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, DOS RECURSOS HÍDRICOS E DA AMAZÔNIA LEGAL/INSTITUTO BRASILEIRO DO MEIO AMBIENTE E DOS RECURSOS NATURAIS RENOVÁVEIS/DIRETORIA DE INCENTIVO Á PESQUISA E DIVULGAÇÃO. 1995. **Anais do Seminário sobre a Formação do Educador Ambiental para Atuar no Processo de Gestão Ambiental**. Brasília: Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. 1995.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, DOS RECURSOS HÍDRICOS E DA AMAZÔNIA LEGAL/INSTITUTO BRASILEIRO DO MEIO AMBIENTE E DOS RECURSOS NATURAIS RENOVÁVEIS/DIRETORIA DE INCENTIVO Á PESQUISA E DIVULGAÇÃO. 1996. **Diretrizes para Operacionalização do Programa Nacional de Educação Ambiental**. Brasília: Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis.1996.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE,2004. **Gestão Participativa do SNUC/** Ministério do Meio Ambiente. Secretaria da Biodiversidade e Florestas. Diretoria do Programa Nacional de Áreas Protegidas. Programa Áreas Protegidas da Amazônia. Brasília:Ministério do Meio Ambiente,2004

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. 2009. **Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental** no âmbito do Sistema Nacional de Unidades de Conservação. Brasília. Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/arquivos/diagnostico_encea.pdf. http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/arquivos/encea_docprel.pdf Acesso em 15/11/2009.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE / Secretaria de Biodiversidade e Florestas/ Programa Nacional de Conservação da Biodiversidade. **A Convenção sobre Diversidade Biológica (CDB)** Brasília – DF,MMA, 2000

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. 2005. **Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA**. Ministério do Meio Ambiente , Diretoria de Educação Ambiental.2005.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. 2006. Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. **Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais. ProFEA**. Série Documentos Técnicos – Nº 8. Brasília. 2006.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. 2007. **Relatório Gestão 2003-2006**. Programa Nacional de Educação Ambiental/Departamento de Educação Ambiental. Brasília. 2007.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. 2008. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. Programa Nacional de Educação Ambiental. **Educomunicação socioambiental**: comunicação popular e educação. Organização: Francisco de Assis Moraes da Costa. Brasília: MMA, 2008.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. 2009. **Mapeamento e Diagnóstico das Ações de Comunicação e Educação Ambiental** no âmbito do SNUC. Brasília

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Diretoria de Educação Ambiental -Estratégia Nacional de Educação Ambiental. Versão Final Disponível em: <http://encea.blogspot.com/>, www.mma.gov.br. acessado em 15/04/2011

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Diretoria de Educação Ambiental **Relatório de Transição do Departamento de Educação Ambiental Do MMA(2008/2009)** – DEA. Brasília. MMA, 2009

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental **Portfólio Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental**. Série Documentos Técnicos, 2006, nº 7

MONTAÑO, C. **Terceiro setor e questão social**; crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002. 288 p.

MONTAÑO C, DURIGUETTO,M.L. **Estado, Classe e Movimento Social** São PAULO: Cortez 2010

MONTEIRO, K.M- **Agenda 21**: instrumento para a conservação da biodiversidade em parques nacionais brasileiros? Dissertação de Mestrado.. UFRJ/ EICOS 2006

MOSCOVICI,S. **Homens Domésticos e Homens Selvagens**. Amadora: Bertrand, 1976.

MUANIS, M.M, SERRÃO,M., GELUDA,L. **Quanto custa uma unidade de conservação federal?** : uma visão estratégica para o financiamento do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (Snuc). Rio de Janeiro: Funbio, 2009.

MUSSI, S.M. **Gestão Participativa em Unidades de Conservação** – Guia do Conselheiro. RJ:IBAMA, 2007.

MUSSI, S.M - **O processo de gestão participativa e educação ambiental em conselhos de unidades de conservação**. Dissertação de Mestrado.EICOS, UFRJ 2007.

NASCIMENTO, N.A.M; SBARDELOTTO, D.K. **A Escola Unitária**: Educação e Trabalho em Gramsci. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.30, p.275-291, jun.2008 - ISSN: 1676-2584

NOVICKI, V. **Monografias, dissertações e teses relacionadas à educação ambiental, 2002.** Listagem acessível in: www.uff.br/lacta/bancodetesesrelacionadas.doc. Acesso em 16/09/2009

OLIVEIRA, E.M **Amazônia: uma proposta interdisciplinar de educação ambiental:** temas básicos. Brasília:IBAMA, 2004

OLIVEIRA, V. G. **Educação ambiental e manejo de recursos naturais em área de proteção ambiental:** o caso dos extratores de samambaias da Ilha Comprida - São Paulo. USP,2002.

PEDROSA,J.G. **O capital e a natureza no pensamento crítico.** In: LOUREIRO, C.F.B A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

PETRAS,J, VELTMEYER, H. **Movimientos sociales y poder estatal.** Argentina, Brasil, Bolívia, Ecuador, Mexico: Lumen México, 2005.

POCHO,C.L. **Um olhar crítico sobre os coletivos educadores:** Repensando sua coerência e seu sentido. 2008(mimeo)

POULANTZAS N. **O Estado, o poder e o socialismo.** Rio de Janeiro: Graal, 1985.
 _____ **Poder politico y clases sociales en el Estado capitalista.** 2ª edição. México: Siglo XXI, 1970.

PRICE WATERHOUSE-GEOTÉCNICA. **Fortalecimento Institucional do IBAMA. Cenários de educação ambiental – Relatório Final.** Brasília,1992, (doc.mimeo)

QUINTAS J.S. **A Dimensão Socioambiental na Gestão Ambiental Pública:** uma contribuição para repensar a Estrutura Regimental do IBAMA e do ICMBIO. Brasília, 2008 (mimeo).

_____. **Educação Ambiental no Processo de Gestão Ambiental Pública: a construção do ato pedagógico.** In: LOUREIRO et. al (orgs) Repensar a Educação Ambiental um olhar crítico. São Paulo: Cortez, 2009 (p.33-80)

_____. **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente.** Ibama, Brasília, 2000.

_____. **A Questão ambiental: um pouco de história não faz mal a ninguém.** Brasília:IBAMA, 1992,mimeo

_____. **Como o IBAMA exerce a Educação Ambiental.** Brasília: IBAMA, 2005.

_____. **Educação no processo de gestão ambiental:** uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória in LAYRARGUES,P.P (Coord) IDENTIDADES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL BRASILEIRA. Brasília:MMA,2004 156 p.

_____. **Por uma educação ambiental emancipatória: considerações sobre a formação do educador para atuar no processo de gestão ambiental.** In: QUINTAS, J.S.(org) **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente.** Brasília: IBAMA, 2000.

_____. **Educação Ambiental na Gestão Participativa de Unidades de Conservação.** 2009 (no prelo)

RAYMUNDO, M.H.A; OLIVEIRA, V.G. **Redes: Uma Estratégia Educativa Na Fiscalização Ambiental.** Trabalho apresentado no I Congresso Internacional de Educación Ambiental dos Países Lusófonos e Galícia. Santiago de Compostela/ES, 2007. Disponível em: http://www.ealusofono.org/posters/Redes_e_asociacions_EA/GladysdeOliveira_Vivian.html

REIGOTA, M. **A educação ambiental frente ao esfacelamento da cidadania no governo Lula (2002-2006).** Psicologia & Sociedade, vol.20 Porto Alegre 2008.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo,** São Paulo: Ed.Cortez. 2006

_____. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.** S/d. Disponível em:

www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia_das_ausencias.pdf>. Acesso em 15 de janeiro de 2009.

SECRETARIA ESPECIAL de MEIO AMBIENTE Coordenadoria de Áreas de Proteção Ambiental - **Área de Proteção Ambiental Petrópolis – RJ:** Informações básicas, por Maria Teresa de Jesus Gouveia. Brasília, 1988.

SECRETARIA ESPECIAL de MEIO AMBIENTE Coordenadoria de Áreas de Proteção Ambiental - **Áreas de Proteção Ambiental – abordagem histórica e técnica,** por Mércia Maria Diniz e Silva e outros, Brasília 1987.

SECRETARIA ESPECIAL de MEIO AMBIENTE Coordenadoria de Comunicação Social e Educação Ambiental. **Participação e Meio Ambiente:** uma proposta educativa preliminar, por Pedro Demo. Brasília, 1985. 50 p.

SORRENTINO, M. TRAJBER R., MENDONÇA P., FERRARO JUNIOR L.A. **Educação ambiental como política pública.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005

SOUZA, D.B, NOVICKI, V. **Conselhos Municipais de Meio Ambiente.** Estado da Arte, Gestão, Educação Ambiental. Brasília: Liber Livro, 2010.

STEIMAN, R. **Áreas Protegidas nas Zonas de Fronteira Internacional da Amazônia Brasileira.** Tese de Doutorado, 217 p. Universidade Federal do Rio de Janeiro – Geografia, 2008.

TEIXEIRA, E. C. **Conselhos de Políticas Públicas:** Efetivamente uma nova institucionalidade participativa. Pólis - Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais, São Paulo-SP, v. 37, 2000.

TEIXEIRA, C. **A proteção ambiental em Guaraqueçaba: uma construção social.** Tese de doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento da Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2004

_____. **O desenvolvimento sustentável em unidade de conservação: a “naturalização” do social.** Revista Brasileira de Ciências Sociais Vol.20, nº. 59 outubro/2005

TOZONI-REIS, M.F.C **Educação Ambiental – natureza, razão e história.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

TREIN, E. **A contribuição do pensamento marxista à educação ambiental.** In: LOUREIRO, C.F.B. A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2008

UEJIMA H.S. **Unidades de Conservação e Território: conflitos e convergências na área de proteção ambiental de Guaraqueçaba-PR** Revista Eletrônica Geografar, Curitiba, v. 2, Resumos do VI Seminário Interno de Pós-Graduação em Geografia, p. 35-35. Junho/2007 ISSN: 1981-089X www.ser.ufpr.br

Valor Econômico Especial: **Biodiversidade Capital Natural outubro/2010** (p.8-98) Editora: Valor Econômico, 2010.

VENDRAMETTO, L.P. **Educação ambiental em unidades de conservação: um estudo de caso na área de proteção ambiental de Sosas e Joaquim Egídio.** Dissertação de Mestrado. ESALQ/USP. 2005.

VIEZZER, M. **Somos todos aprendizes** Lembranças da construção do Tratado de Educação Ambiental. (mimeo)

ZHOURI, A. **Conflitos Sociais E Meio Ambiente Urbano** Série Documenta/Comunidade, Meio Ambiente e Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa EICOS/Cátedra Unesco de Desenvolvimento Durável – nº 17 (p.1-8) 2007

ZHOURI, A., LASCHEFSKI, K. **Desenvolvimento e Conflitos Ambientais.** BH: Editora UFMG, 2010.

ZYSMAN, N. **A educação ambiental através do contato dirigido com a natureza.** Tese de Doutorado. IP/USP. 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUADRO DE RELAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

Entrevistado	Relação com o tema	Situação atual
1.José Quintas	Coordenador CGEAM/ IBAMA (1997- 2007) IBAMA (1992-1997)	Aposentado
2.Marcos Sorrentino	Diretor MMA/DEA (2003- 2008)	Docente USP
3.Philippe Layrargues	Equipe DEA/MMA Oficina Gestão Participativa SNUC	Docente UNB
4. Renata Maranhão	Equipe DEA/MMA Oficina Gestão Participativa SNUC	DEA/MMA
5.Thaís Salmito	NEA/IBAMA Oficina Gestão Participativa SNUC Encontro MMA/IBAMA/ICMBio2008	NEA/IBAMA/RJ
6.Laci Santin	NEA/IBAMA.CR9/ICMBio– Encontro MMA, IBAMA/ ICMBio2008	ICMBio CR9/SC
7. Lucia Anello	Diretora DEA/MMA (2008-2009)	Docente FURG
8.Claudison Vasconcelos	Diretor DEA MMA (2009...) Oficina Final ENCEA	DEA/MMA
9. Felipe Mendonça	Coordenador CEAC/ICMBio (2010...) Oficina Final ENCEA	Coordenador ICMBio/DIUSP
10. Flavia Rossi	IBAMA CGEAM. ICMBio DIPLAN GT EA. GT ENCEA. Encontro MMA/IBAMA/ICMBio2008 Oficina Final ENCEA	ICMBio/APA Carste Lagoa Santa/MG

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO DOS ENTREVISTADOS

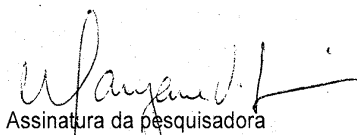
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa "Sentidos e Práticas na Educação Ambiental Brasileira - As Unidades de Conservação como campo de disputa", desenvolvida pela socióloga Maryane Vieira Saísse no doutorado em Psicossociologia de comunidades e ecologia social, do Programa EICOS/UFRJ. O objetivo desta pesquisa é analisar os programas educativos implantados nas Unidades de Conservação federais relacionando-os aos diferentes sentidos em disputa no campo. Você foi selecionado devido à sua relação com o tema.

Sua participação nesse estudo é voluntária. O que você relatar nessa entrevista será gravado, anotado e analisado em uma tese de doutorado e você poderá, a qualquer momento, e por qualquer motivo, retirar-se da pesquisa, bastando para isso, comunicar à pesquisadora.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o contato da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto a qualquer momento.

Local, data



Assinatura da pesquisadora

Telefone: (21) 25370262

Email: msaisse@ig.com.br

Declaro que entendi os objetivos da pesquisa e concordo em participar da entrevista.

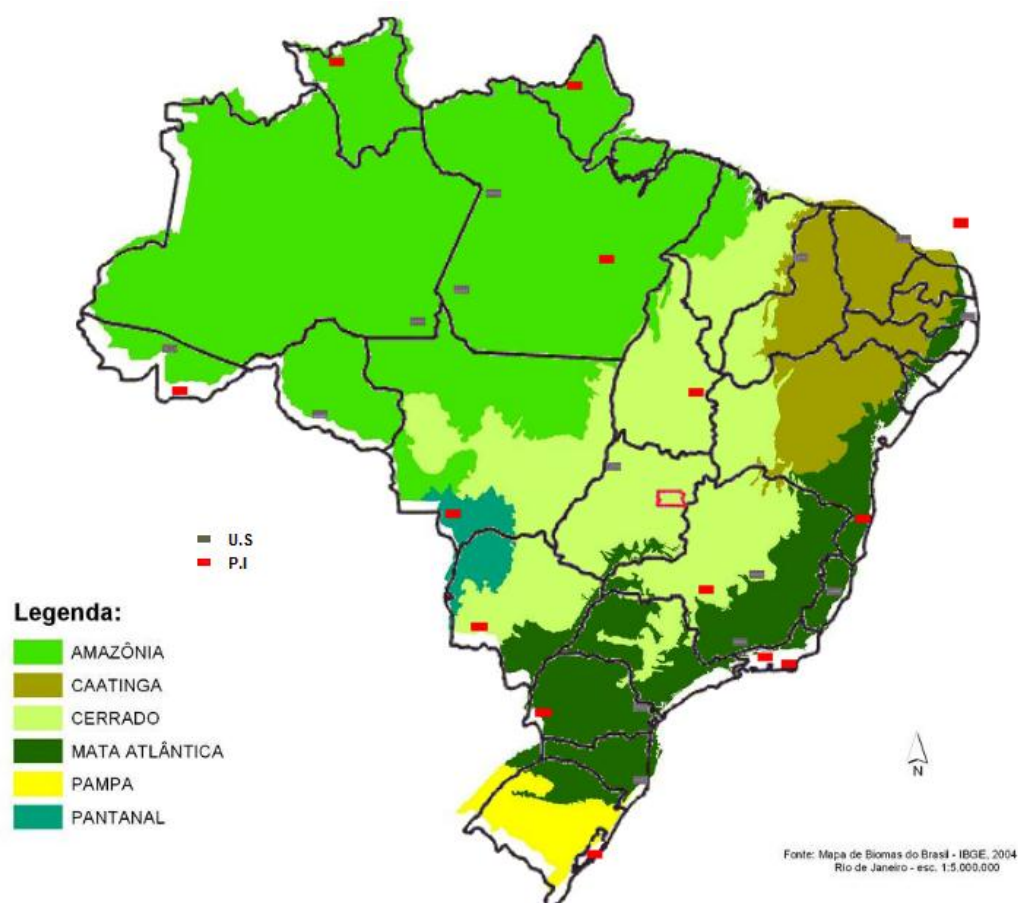
Sujeito da pesquisa

APÊNDICE C – RELAÇÃO DAS UC's FEDERAIS QUE RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO

UCs federais	CATEGORIA PI / US	REGIÃO/CR	RELEVANCIA/INDICAÇÃO	OBSERVAÇÃO
FLONA DO JUTUARANA	US	CR1	ENCONTRO ACADEBIO	GESTOR
RESEX BARREIRO DAS ANTAS	US	CR1	ENCONTRO ACADEBIO/ ENCONTRO 2008/CNUC	INCLUIU RESEX RIO OURO PRETO
RESEX CAZUMBA IRACEMA	US	CR1		
ESEC RIO ACRE	PI	CR1		GESTOR
ESEC MARACÁ	PI	CR2	ENCONTRO ACADEBIO	CHEFE
RESEX TAPAJÓS ARAPIUNS	US	CR3	ENCONTRO ACADEBIO	
FLONA JAMANXIM	US	CR3	RISCO DE ALTERAÇÃO/ PROJETO DE LEI	CHEFE
PARNA MONTANHAS DO TUMUCUMAQUE	PI	CR4	ENCONTRO ACADEBIO/ INDICAÇÃO DO COORDENADOR CR	
REBIO TAPIRAPÉ	PI	CR4	ENCONTRO ACADEBIO	
FLONA PALMARES	US	CR5	ENCONTRO ACADEBIO	
ESEC SERRA GERAL DO TOCANTINS	PI	CR5	ENCONTRO ACADEBIO	GESTORA
FLONA RESTINGA DE CABEDELO	US	CR6		CHEFE
PARNA MARINHO FERNANDO DE NORONHA	PI	CR6	INDICAÇÃO ENTREVISTADO	CHEFE
RESEX BATOQUE	US	CR6	ENCONTRO 2008/ ENCONTRO ACADEBIO	
PARNA DO PAU BRASIL	PI	CR7	ENCONTRO ACADEBIO	CHEFE
FLONA GOYTACAZES	US	CR7		
PARNA SERRA DOS ÓRGÃOS	PI	CR8 RJ	ENCONTRO ACADEBIO/ INDICAÇÃO DO COORDENADOR CR/CNUC	
APA SERRA DA MANTIQUEIRA	US	CR8 MG	ENCONTRO ACADEBIO CNUC	ANALISTA

PARNA DA TIJUCA	PI	CR8 RJ	ENCONTRO 2008	
FLONA AÇUNGUI	US	CR9	ENCONTRO ACADEBIO	
PARNA LAGOA DO PEIXE	PI	CR9/RS	PESQUISA UCS, INDICAÇÃO ENTREVISTADA	CHEFE
PARNA DO IGUAÇU	PI	CR9/PARANÁ	INDICAÇÃO ENTREVISTADO	VISITA A UNIDADE
APA DA BALEIA FRANCA	US	CR/9 SC	INDICAÇÃO ENTREVISTADO, ENCONTRO 2008, ENCONTRO ACADEBIO	OBSERVAÇÃO REUNIÃO DE CONSELHO
ESEC TAIAMÃ	PI	CR10/ MT	ENCONTRO ACADEBIO INDICAÇÃO DO CORDENADOR	
RESEX LAGO DO CEDRO	US	CR 10		CHEFE RESEX
PARNA SERRA DA BODOQUENA	PI	CR 10	ENCONTRO ACADEBIO	
PARNA SERRA DA CANASTRA	PI	CR11	RISCO DE ALTERAÇÃO/ PROJETO DE LEI	ANALISTA AMBIENTAL
APA MORRO DA PEDREIRA	US	CR11	ENCONTRO ACADEBIO	

APÊNDICE D – MAPA DE LOCALIZAÇÃO POR ESTADO E POR BIOMA DAS UC's QUE COMPÕE O QUADRO DE ANÁLISE - 28 Unidades de Conservação



APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS UNIDADES DE CONSERVAÇÃO FEDERAIS

Unidade de conservação/ CR :.....

Atuação na UC: ☐educador ☐outro Qual?.....

1) ESTRUTURA FUNCIONAL:

a) A UC tem ação educativa? ☐ Sim ☐ não

Há quanto tempo? ☐+10 anos ☐+ 5 anos ☐ – 5 anos ☐está em formação

b) Possui equipe específica para essa ação? ☐Sim ☐Não

Em caso positivo qual a formação acadêmica da equipe?.....

.....

c) Possui equipamentos para desenvolver a ação? ☐ Sim ☐Não Quais?

Instalação.....

material/equipamento.....

d) Conta com recursos financeiros específicos para a ação educativa? ☐Sim ☐não

Em caso positivo, de onde se origina?.....

.....

Qual o gasto médio anual da ação educativa?.....

e) As ações são realizadas em parceria? ☐Sim ☐Não

Com quais instituições/entidades?

A parceria é formalizada? ☐ Sim ☐ Não ☐Algumas:.....

f) A ação educativa conta com apoio institucional? ☐Sim ☐Não

Quais? ☐CR ☐outra instância do ICMBio ☐outra UC ☐MMA

Em caso positivo que tipo de apoio:

☐Recurso material ☐Recurso humano ☐Orientação pedagógica

☐outro.....

g) Qual a situação da UC em relação a:

Plano de manejo: ☐ Possui ☐ Não possui ☐ em elaboração

☐Atualizado ☐não atualizado

Conselho Gestor: ☐ Possui ☐ Não possui ☐ em formação

☐Atuante☐não atuanteExistem conflitos envolvendo a UC? ☐Sim☐Não

Em caso positivo quais?.....

2) ESTRUTURA CONCEITUAL:

a) Como definiria a linha pedagógica que orienta a ação educativa na Unidade?

.....

b) Como a ação educativa se relaciona com a gestão da Unidade de Conservação?

.....

.....

c) Quais as principais ações educativas desenvolvidas atualmente e desde quando está em desenvolvimento:

NOME DO PROJETO	OBJETIVO	SUJEITO DA AÇÃO	TEMA/ FOCO	ATIVIDADE /MEIO	TEMPO

d) Alguma ação educativa foi interrompida? ☐Sim ☐ Não

Por quê?.....

e) Os projetos/atividades são avaliados? ☐Sim ☐ Não

De que maneira?.....

f) Quais as principais dificuldades enfrentadas pelas ações educativas?

.....

g) As ações educativas na Unidade passaram por alterações com a criação do ICMBio?

☐Sim ☐Não

Se positivo, qual/quais?.....

h) Como teve conhecimento da Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental /ENCEA?

O que acha da proposta dessa Estratégia?.....

.....

i) Quais suas perspectivas quanto a educação ambiental nas Unidades de Conservação do ICMBio?.....

.....

j) Qual considera ser o maior desafio da educação em Unidades de Conservação?.....

.....

OBRIGADA

APÊNDICE F – RELAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DA GESTÃO NAS UC's

UNIDADES	Conselho gestor	Plano manejo	Conflitos	Educação ambiental
1 ESEC	Sim	Não	Pesca e turismo	Sim
2 PARNA	Sim	Em elaboração	Regularização fundiária/pressão entorno	Sim
3 FLONA	Em formação	Em elaboração	Não	Não
4 APA	Sim. Atuante	Não	Pesca, turismo, ocupação irregular APP	Sim
5 PARNA	Sim. Atuante	Sim. Atualizado	Fundiários	Sim
6 PARNA	Sim. Atuante	Em elaboração	Fundiário/aumento UC	Sim
7 ESEC	Não	Não	Quilombolas/fundiário	Sim
8 FLONA	Sim. Não atuante	Não	Não	Não
9 REBIO	Sim. Atuante	Sim	Atividades produtivas entorno	Sim
10 PARNA	Sim. Atuante	Sim. Atualizado	Garimpo, caça	Sim
11 RESEX	Sim. Atuante	Em elaboração	Fundiários, entorno	Sim
12 FLONA	Em formação	Não	Garimpo	Sim
13 RESEX	Sim	Em elaboração	Com comunitários	Sim
14 PARNA	Sim. Atuante	SIM desatualizado	Fundiários, mineração, agropecuária	Não
15 APA	Sim	Em elaboração	Ocupação APP, desmatamento	Sim
16 FLONA	Sim. Atuante	Em elaboração	Não	Sim
17 PARNA	Sim. Atuante	Sim. Atualizado	Estrada, transgênicos, predação de animais domésticos por selvagens	Sim
18 PARNA	Sim	Sim. Atualizado	Praticantes de religiões de matriz da natureza/ ocupação do solo/Comunidade e prestadores de serviços em turismo	Sim
19 FLONA	Sim. Não atuante	Não	Fundiários	Não
20 ESEC	Sim. Atuante	Em elaboração	Não	Sim
21 RESEX	Sim. Atuante	Sim. Atualizado	Fundiários	Sim
22 RESEX	Em formação	Em elaboração	Fundiários	Sim
23 PARNA	Sim. Não atuante	SIM desatualizado	Fundiários	Não

24 FLONA	Não		Fundiário e agropecuária	Não
25 APA	Sim. Não atuante	Em elaboração	Ocupação desordenada	Sim
26 PARNA	Sim.atuante	SIM. desatualizado	Construções irregulares e ocupação de espaços institucionais	Não
27 RESEX	Em formação	Não	Grilagem e ocupações irregulares	Sim
28 ESEC	Sim. Não atuante	Sim. Atualizado	Pesca ilegal	Não

APÊNDICE G – AÇÕES EDUCATIVAS NAS UC's

ação	linha	foco	objetivo	sujeito	atividades	Observação
UCs						
1	“Bancária” às vezes crítica e emancipatória	proteção	Capacitar e sensibilizar	Pessoal de turismo, Moradores e frequentadores locais	Palestras e oficinas, Exposição fotográfica	Em formação
2	“Ações expositivas” e participativas	Formação, gestão participativa, divulgação	Formar conselho, sensibilizar estudantes visitantes, participar de eventos	Conselheiros, universitários e público geral	Aulas de campo, reuniões e oficinas, palestras, exposição	
3						
4	EA no processo de gestão amb.pública	Gestão participativa, gestão de conflito, proteção	Construir acordos e normas de uso, promover reflexão	Pescadores artesanais,, comunidade pesqueira, agentes públicos, esportistas , agentes turismo	Reuniões, oficinas, pesquisa-ação,	
5	Freireana (dialógica +emancipatória)	Gestão participativa, qualificação do uso público	Refletir sobre questões ambientais e qualificar a participação no conselho	conselheiros, comunidade entorno, estudantes e professores ecolas públicas,	Reuniões, visitas comunitárias, câmaras técnicas, capacitação professores e elaboração material pedagógico	
6	“capacitação e sensibilização”	Proteção e capacitação	Prevenir incêndios, qualificar turismo, fomentar agroecologia no entorno	Agricultores do entorno, guias de turismo	Reuniões, palestras, cursos e oficinas	Em formação
7	EA para a gestão ambiental	Gestão de conflitos, promoção de reflexão	Gerir conflitos, normatizar usos e promover debates	Moradores na UC e habitantes no município	Reuniões, palestras, vistorias, caminhadas, cinema ambiental	

8						
9	“construção de soluções para desafios”	Proteção,, gestão participativa	Prevenir incêndios, elaborar acordos, divulgar UC e despertar “pertencimento” dos moradores locais	Moradores, público escolar, conselheiros	Reuniões, visitas às escolas	
10	Crítica e emancipatória/ Pedagogia de projetos	proteção	Capacitar professores e estimular elaboração de projetos	Professores rede pública	Aulas, elaboração, acompanhamento de projetos ambientais	Recurso ARPA
11	Crítica e emancipatória na gestão ambiental	Gestão participativa, planejamento e economia solidária	Capacitar conselheiros, elaborar plano de manejo, fomentar a economia solidária	Conselheiros, beneficiários da UC, produtores na UC	Reuniões e oficinas	
12	“Voltadas à problemática ambiental da região”	Saneamento, conservação e impacto ambiental	promover proteção das APPs, refletir sobre o impacto dos resíduos no entorno da UC	Adultos, crianças, jovens	Palestras, teatro	“ações foram planejadas ações de formação do conselho”
13	“potência de ação”	Plano de manejo, fiscalização, reflorestamento	Consolidar a UC, reflorestar área,	comunitários	Implantação de viveiros, reflorestamento.	
14						“atendimento a demandas pontuais”
15	Crítica no processo de gestão	Proteção conservação, divulgação	Mobilizar jovens para participar de ações de EA, ampliar e difundir ações de EA da UC	Voluntários, estudantes, educadores	Trilhas interpretativas, palestras, oficinas, formação de rede de educadores locais	“projeto fortalecimento da participação na APA” Fundação MATUTU/IBAMA recursos FNMA
16	“Não há definição”. Intuitiva	Conservação e proteção	Sensibilizar para a necessidade de conservar e para o papel da UC	diversos	Uso de trilhas, distribuição de mudas, eventos em datas comemorativas	
17	Educação na gestão ambiental pública	Gestão participativa, proteção, mobilização	Fortalecer a participação no Conselho, sensibilizar	Conselheiros, agentes comunitários, grupo de	Reuniões, oficinas, rodas de conversas, palestras,	

		comunitária	para a importância da conservação e da UC, aproximar a UC dos moradores do entorno	mulheres, escolas e outras instituições de educação	oficinas de artesanato, atendimentos a grupos de visitantes	
18	Educação no processo de gestão ambiental	Capacitação, Sensibilização, mobilização social	Capacitar jovens das comunidades do entorno para condução de visitantes, instrumentalizar educadores, produzir material educativo	Jovens de comunidades do entorno	Palestras, cursos e oficinas	
19						
20	Não foi discutido	Gestão participativa	Fortalecer conselho consultivo	conselheiros	Reuniões	Recurso ARPA
21	EA na gestão de UCs	Gestão participativa	Debater com a sociedade local sobre a gestão das UCs	Analistas ambientais e comunitários	seminário	
22	Freiriana (participativa e emancipatória)	proteção	Ordenar turismo, e proteger locais de desova de quelônios	Turistas e acampantes	Cadastramento, reuniões e acompanhamento das atividades	
23						Em formação
24						Em formação
25	Não tem				Esporádica e não planejada	Em formação
26						
27	Não tem	Gestão participativa	Formação conselho da Resex/recuperação da lagoa da Resex	Comunidade local/associação de moradores	Reuniões, oficinas de capacitação, construção de canteiros bio-sépticos, divulgação.	
28						

APÊNDICE H – PERFIL DOS ENTREVISTADOS

Claudison Vasconcelos – Economista. Fez pós graduação em políticas de desenvolvimento, instituições e estratégias no CPDA/UFRJ e mestrado em ciências da informação no IBICT. Trabalhou na FBCN, no ISER e no Viva Rio. Na FIOCRUZ atuou pelo ISER/Viva Rio, coordenando projeto da Petrobras, desenvolvendo sistema de gestão ambiental nos moldes da ISSO 14000. Diretor do DEA no período de 2009 a 2010.

Felipe Mendonça – Geógrafo. Especialista em Manejo de Recursos Florestais. Entrou para o IBAMA em 2003, lotado na superintendência do órgão no Acre. Atuou no Núcleo de unidades de Conservação, em processos de criação de RESEX, construção de Plano de Manejo de FLONAs, RESEX e ESEC, formação de Conselhos Deliberativos e Consultivos, processos de regularização fundiária, ordenamento territorial de grandes áreas, entre outros. Gestor da RESEX Arapixi em Boca do Acre/AM de 2006 a 2010, quando assumiu a Coordenação de Educação Ambiental e Capacitação do ICMBio.

Flavia Rossi – Comunicadora Social, Fotógrafa. Participou de projeto de EA para a bacia do rio Corumbatái (Piracicaba) elaborando diagnóstico de EA. Mestre em Ciências Florestais com a dissertação: Educação e Fotografia - Contribuições à Percepção de Problemas Ambientais. Ingressou no IBAMA, lotada na CGEAM. Quando o IBAMA foi dividido já estava trabalhando na elaboração da ENCEA e transferiu-se para o ICMBio, inicialmente atuou na DIPLAN. Atualmente lotada na APA Carste de Lagoa Santa - MG

José Quintas – Físico. Professor no ensino médio. Mestre em educação com dissertação sobre métodos de ensino. Foi professor da universidade de Brasília. Atuou no campus avançado da UNB com educação popular formando professores da área rural. Atuou no CNRC, Centro Nacional de Referência Cultural, incorporado ao IPHAN e na Pró-Memória com cultura popular. Ingressou no IBAMA em 1991. Coordenou a Coordenação Geral de Educação Ambiental de 1997 a 2007, período no qual estruturou a educação no processo de gestão ambiental do IBAMA realizou os cursos de formação em EA no Instituto entre outros.

Laci Santin - Engenheira agrônoma, especialista em desenvolvimento rural e em educação ambiental na Gestão Ambiental Pública, mestre em Agro-ecossistemas. Atuou com agricultura familiar e camponesa fundamentada na educação popular. Ingressou no IBAMA em 2003, trabalhando como educadora no NEA/SC. Atuou principalmente com projetos de Capacitação em Gestão Participativa de UC's. Com a divisão do IBAMA, optou por ser redistribuída ao ICMBio, lotada na APA da Baleia Franca. Atualmente atende a linha de educação ambiental e gestão participativa na Coordenação Regional – 9 em Santa Catarina, que responde pelos três estados do sul do país.

Lucia Anello – Formada em Educação Física, foi militante política desde o movimento estudantil, se aproximou do ambientalismo com Lutzenberg. Mestre em educação ambiental com a dissertação “do licenciamento vinculado à educação no processo de gestão”. Trabalhou na Gerencia Regional da Fundação Estadual de Proteção Ambiental Henrique Luiz Roessler - RS (FEPAN) da região sul do estado. Foi para o IBAMA para fazer a coordenação técnica da superintendência (RS) em 2003. Trabalhou como Consultora do IBAMA com o desenvolvimento do licenciamento na CGPEG (RJ). Realizou outros trabalhos de consultoria em EA e em gestão ambiental, principalmente portuária. Foi diretora do DEA de 2008 a 2009. É docente da FURG/RS

Marcos Sorrentino – Biólogo e Pedagogo. , mestrado em Educação. Doutorado em Educação com a tese “Universidade e Educação Ambiental: um estudo de caso”. Criador da Associação para Proteção Ambiental de São Carlos. Militante ambientalista. Atuou no Conselho Estadual de Meio Ambiente de São Paulo. Foi docente da UNESP/Assis.. Diretor da Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (Departamento de Educação Ambiental a partir de 2007). Criou a Comissão Intersectorial de Educação Ambiental do MMA e participou da criação da ENCEA entre outras. É docente no Departamento de Ciências Florestais da ESALQ/USP.

Philippe Layrargues - Biólogo. Especialização em Planejamento e Educação Ambiental, mestrado em Ecologia Social e doutorado em Ciências Sociais, com tese “A natureza da ideologia e a ideologia da natureza: elementos para uma sociologia da educação ambiental”. Ingressou na equipe do Departamento de Educação Ambiental do MMA em 2003, permanecendo até 2008. Participou pelo DEA/MMA da Oficina de Gestão Participativa SNUC em 2004. É Professor Adjunto do curso de Gestão Ambiental da Universidade de Brasília (UnB). Pesquisador Membro do Laboratório de Investigação em Educação, Ambiente e Sociedade(UFRJ)

Renata Maranhão - engenharia florestal, especialização em Gestão Ambiental e Políticas Públicas, mestre em Ciências Florestais com dissertação sobre educação ambiental. Atuou no Grupo de Trabalho de Reforma Agrária da Universidade de Brasília; em elaboração de Estudos de Impactos Ambientais e Planos de Manejo. Foi consultora em projeto de EA no Amazonas e na FUNAI. Está desde 2004 no Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente e desde 2009 é Gerente de Projetos do Departamento. Participou pelo DEA/MMA da Oficina de Gestão Participativa SNUC em 2004

Thaís Salmito - Engenheira de pesca, oriunda da SUDEPE. Com a criação do IBAMA trabalhou em Brasília. Chefiou escritório de fiscalização e atuou na área de ecossistemas. Superintendente do IBAMA do Rio de Janeiro de 1998 até 2003, quando ingressou na equipe do Núcleo de Educação Ambiental. Participou do curso de educação no processo de gestão ambiental. Como representante do NEA participou da Oficina Gestão Participativa do SNUC em 2004. Forma a equipe do NEA/IBAMA/RJ.

ANEXOS

ANEXO A – LEI Nº 7.735 Cria o IBAMA

LEI Nº 7.735 - DE 22 DE FEVEREIRO DE 1989 - DOU DE 23/2/89

Dispõe sobre a extinção de órgão e de entidade autárquica, cria o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis, e dá outras providências.

Faço saber que o Presidente da República adotou a Medida Provisória nº 34, de 23 de janeiro de 1989, que o Congresso Nacional aprovou, e eu, Nelson Carneiro, Presidente do Senado Federal, para os efeitos do disposto no parágrafo único, do artigo 62, da [Constituição Federal](#), de 5 de outubro de 1988, promulgo a seguinte Lei:

Art. 1º Ficam extintas:

I - a Secretaria Especial do Meio Ambiente - SEMA, órgão subordinado ao Ministério do Interior, instituída pelo Decreto nº 73.030, de 30 de outubro de 1973;

II - a Superintendência do Desenvolvimento da Pesca - SUDEPE, autarquia vinculada ao Ministério da Agricultura, criada pela [Lei Delegada nº 10, de 11 de outubro de 1962](#).

Art. 2º É criado o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis, entidade autárquica de regime especial, dotada de personalidade jurídica de direito público, autonomia administrativa e financeira, vinculada ao Ministério do Interior com a finalidade de formular, coordenar, executar e fazer executar a política nacional do meio ambiente e da preservação, conservação e uso racional, fiscalização, controle e fomento dos recursos naturais renováveis.

Art. 3º O Instituto a que se refere o artigo anterior será administrado por 1 (um) Presidente, código LT-DAS-101.5, e por 5 (cinco) Diretores, código LT-DAS-101.4, todos nomeados em comissão, sendo o primeiro pelo Presidente da República, e os demais pelo Ministro de Estado do Interior, os quais serão titulares das seguintes unidades:

I - Diretoria de Controle e Fiscalização;

II - Diretoria de Recursos Naturais Renováveis;

III - Diretoria de Ecossistemas;

IV - Diretoria de Incentivo à Pesquisa e Divulgação; e

V - Diretoria de Administração e Finanças.

Art. 4º O patrimônio, os recursos orçamentários, extra-orçamentários e financeiros, a competência, as atribuições, o pessoal, inclusive inativos e pensionistas, os cargos, funções e empregos da Superintendência da Borracha - SUD-HEVEA e do Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal - IBDF, extintos pela Lei nº 7.732, de 14 de fevereiro de 1989, bem assim os da Superintendência do Desenvolvimento da Pesca - SUDEPE e da Secretaria Especial do Meio Ambiente - SEMA são transferidos para o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis, que os sucederá, ainda, nos direitos, créditos e obrigações, decorrentes de lei, ato administrativo ou contrato, inclusive nas respectivas receitas.

§ 1º O Ministro de Estado do Interior submeterá ao Presidente da República a estrutura resultante das transferências referidas neste artigo e o quadro unificado de pessoal, com as transformações e remuneração inerente aos seus cargos, empregos e funções, mantido o regime jurídico dos servidores.

§ 2º No caso de ocorrer duplicidade ou superposição de atribuições, dar-se-á a extinção automática do cargo ou função considerada desnecessário.

§ 3º Até que sejam aprovados a estrutura e o quadro previstos no § 1º, as atividades da SEMA e das entidades referidas neste artigo, sem solução de continuidade, permanecerão desenvolvidas pelos seus órgãos, como unidades integrantes de Instituto criado pelo artigo 2º.

Art. 5º O Poder Executivo, no prazo de 90 (noventa) dias, contado da vigência desta Lei, adotará as providências necessárias à fiel execução deste ato .

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 7º Revogam-se as disposições em contrário.

Senado Federal, 22 de fevereiro de 1989; 168º da Independência e 101º da República

Nelson Carneiro
Presidente da República em exercício

ANEXO B - PORTARIA DE CRIAÇÃO DOS NEA's

D.O TERÇA-FEIRA, 14 JUL 1992. *SEÇÃO 1 P. 9128*

PORTARIA N9 77-N, DE 13 DE JULHO DE 1992

A PRESIDENTE DO INSTITUTO BRASILEIRO DO MEIO AMBIENTE E DOS RECURSOS NATURAIS RENOVÁVEIS -IBAMA, no uso das atribuições que lhe **são** conferidas pelo inciso XV, do art. 83 e pelo art. 92 do Regimento Interno do **IBAMA**, aprovado pela Portaria Ministerial n° 445, de 16 de agosto de 1989 resolve:

Art. 1* - Criar, nas Superintendências Estaduais do IBAMA, os Núcleos de Educação Ambiental - *NEAS*, vinculados diretamente ao Gabinete do Superintendente.

Art. 2* - O Núcleo de Educação Ambiental tem por finalidade assegurar atividades de Educação Ambiental à defesa do meio ambiente, dos recursos naturais **renováveis** e das Unidades de Conservação de forma a estimular a percepção regional dos problemas ambientais.

Art. 3* - Apoiar programas e ações educativas orientadas para promover a participação da comunidade na preservação e conservação do meio ambiente **e dos** recursos naturais renováveis.

Art. 4* - Apoiar ações voltadas para introdução da Educação Ambiental **em** todos os **níveis da educação formal e** não formal.

Art.5 * Apoiar ações de Educação Ambiental e sua divulgação no âmbito **do SISNAMA**.

Art. 6* - Articular com as Instituições Governamentais e Não Governamentais para desenvolvimento de ações educativas na área ambiental.

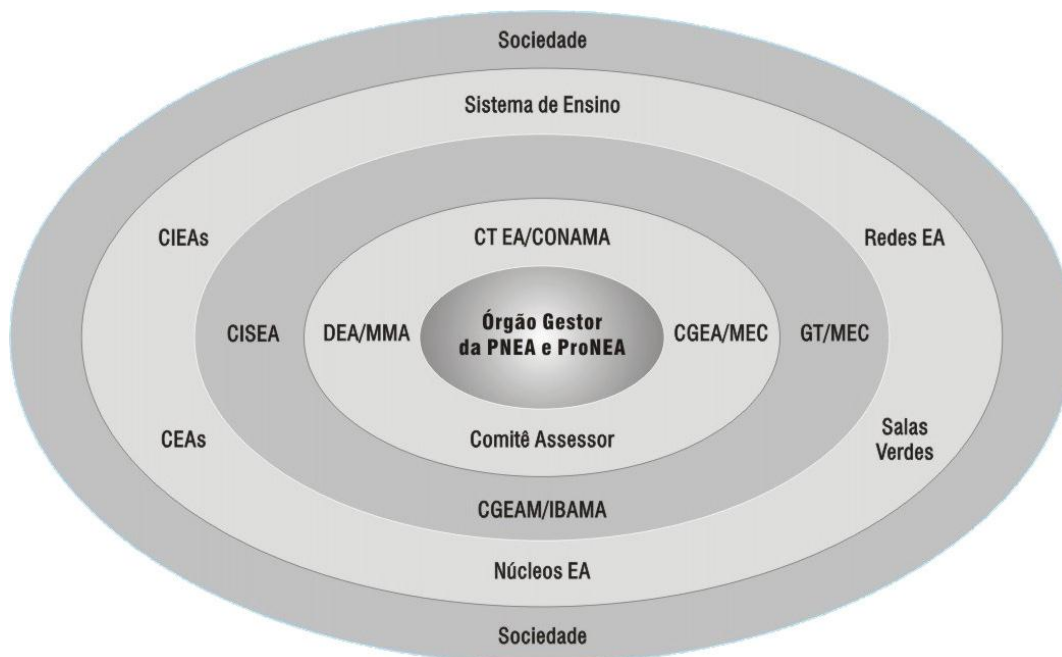
•

Art. e7* - **Dar** suporte técnico/conceituai nos projetos da Superintendência **voltados para a questão ambiental**.

.Art. 8* - Esta Portaria entrará **em** vigor na data de sua publicação.

MARIA TEREZA JORGE 'PADUA

ANEXO C – ILUSTRAÇÃO ÓRGÃO GESTOR DA PNEA



ANEXO D – LEI Nº 11.516/2007 CRIAÇÃO DO ICMBio ./ ALTERA IBAMA

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

[LEI Nº 11.516, DE 28 DE AGOSTO DE 2007.](#)

[Conversão da Medida Provisória nº 366, de 2007](#)

Dispõe sobre a criação do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade - Instituto Chico Mendes; altera as Leis nºs 7.735, de 22 de fevereiro de 1989, 11.284, de 2 de março de 2006, 9.985, de 18 de julho de 2000, 10.410, de 11 de janeiro de 2002, 11.156, de 29 de julho de 2005, 11.357, de 19 de outubro de 2006, e 7.957, de 20 de dezembro de 1989; revoga dispositivos da Lei nº 8.028, de 12 de abril de 1990, e da Medida Provisória nº 2.216-37, de 31 de agosto de 2001; e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica criado o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade - Instituto Chico Mendes, autarquia federal dotada de personalidade jurídica de direito público, autonomia administrativa e financeira, vinculada ao Ministério do Meio Ambiente, com a finalidade de:

I - executar ações da política nacional de unidades de conservação da natureza, referentes às atribuições federais relativas à proposição, implantação, gestão, proteção, fiscalização e monitoramento das unidades de conservação instituídas pela União;

II - executar as políticas relativas ao uso sustentável dos recursos naturais renováveis e ao apoio ao extrativismo e às populações tradicionais nas unidades de conservação de uso sustentável instituídas pela União;

III - fomentar e executar programas de pesquisa, proteção, preservação e conservação da biodiversidade e de educação ambiental;

IV - exercer o poder de polícia ambiental para a proteção das unidades de conservação instituídas pela União; e

V - promover e executar, em articulação com os demais órgãos e entidades envolvidos, programas recreacionais, de uso público e de ecoturismo nas unidades de conservação, onde estas atividades sejam permitidas.

Parágrafo único. O disposto no inciso IV do caput deste artigo não exclui o exercício supletivo do poder de polícia ambiental pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis - IBAMA.

Art. 2º O Instituto Chico Mendes será administrado por 1 (um) Presidente e 4 (quatro) Diretores.

Art. 3º O patrimônio, os recursos orçamentários, extra-orçamentários e financeiros, o pessoal, os cargos e funções vinculados ao Ibama, relacionados às finalidades elencadas no art. 1º desta Lei ficam transferidos para o Instituto Chico Mendes, bem como os direitos, créditos e obrigações, decorrentes de lei, ato administrativo ou contrato, inclusive as respectivas receitas.

Parágrafo único. Ato do Poder Executivo disciplinará a transição do patrimônio, dos recursos orçamentários, extra-orçamentários e financeiros, de pessoal, de cargos e funções, de direitos, créditos e obrigações, decorrentes de lei, ato administrativo ou contrato, inclusive as respectivas receitas do Ibama para o Instituto Chico Mendes.

Art. 4º Ficam criados, no âmbito do Poder Executivo, os seguintes cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS e Funções Gratificadas – FG, para integrar a estrutura do Instituto Chico Mendes.

I - 1 (um) DAS-6;

II - 3 (três) DAS-4; e

III - 153 (cento e cinquenta e três) FG-1.

Parágrafo único. As funções de que trata o inciso III do caput deste artigo deverão ser utilizadas exclusivamente para a estruturação das unidades de conservação da natureza instituídas pela União, de acordo com a [Lei no 9.985, de 18 de julho de 2000](#).

Art. 5º O [art. 2o da Lei no 7.735, de 22 de fevereiro de 1989](#), passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 2º É criado o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis – IBAMA, autarquia federal dotada de personalidade jurídica de direito público, autonomia administrativa e financeira, vinculada ao Ministério do Meio Ambiente, com a finalidade de:

I - exercer o poder de polícia ambiental;

II - executar ações das políticas nacionais de meio ambiente, referentes às atribuições federais, relativas ao licenciamento ambiental, ao controle da qualidade ambiental, à autorização de uso dos recursos naturais e à fiscalização, monitoramento e controle ambiental, observadas as diretrizes emanadas do Ministério do Meio Ambiente; e

III - executar as ações supletivas de competência da União, de conformidade com a legislação ambiental vigente.” (NR)

Art. 6º A [alínea a do inciso II do § 1o do art. 39 da Lei no 11.284, de 2 de março de 2006](#), passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 39.

§ 1º
.....

II -

a) Instituto Chico Mendes: 40% (quarenta por cento), para utilização restrita na gestão das unidades de conservação de uso sustentável;

..... ” (NR)

Art. 7º O [inciso III do caput do art. 6o da Lei no 9.985, de 18 de julho de 2000](#), passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 6º
.....

III - órgãos executores: o Instituto Chico Mendes e o Ibama, em caráter supletivo, os órgãos estaduais e municipais, com a função de implementar o SNUC, subsidiar as propostas de criação e administrar as unidades de conservação federais, estaduais e municipais, nas respectivas esferas de atuação.

..... ” (NR)

Art. 8º O [parágrafo único do art. 6o da Lei no 10.410, de 11 de janeiro de 2002](#), passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 6º
.....

Parágrafo único. O exercício das atividades de fiscalização pelos titulares dos cargos de Técnico Ambiental deverá ser precedido de ato de designação próprio da autoridade ambiental à qual estejam vinculados e dar-se-á na forma de norma a ser baixada pelo Ibama ou pelo Instituto Chico Mendes de

Conservação da Biodiversidade – Instituto Chico Mendes, conforme o Quadro de Pessoal a que pertencerem.” (NR)

Art. 9º A Lei nº 11.156, de 29 de julho de 2005, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“**Art. 1o** Fica instituída a Gratificação de Desempenho de Atividade de Especialista Ambiental – GDAEM, devida aos ocupantes dos cargos da Carreira de Especialista em Meio Ambiente, do Ministério do Meio Ambiente, do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis – IBAMA e do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade – Instituto Chico Mendes, de que trata a Lei nº 10.410, de 11 de janeiro de 2002, quando em exercício de atividades inerentes às atribuições do respectivo cargo no Ministério do Meio Ambiente, no Ibama ou no Instituto Chico Mendes.” (NR)

“**Art. 2o** A GDAEM será atribuída em função do desempenho individual do servidor e do desempenho institucional do Ministério do Meio Ambiente, do Ibama ou do Instituto Chico Mendes, conforme o caso.

.....

§ 4o A avaliação de desempenho institucional visa a aferir o desempenho do órgão no alcance dos objetivos organizacionais, podendo considerar projetos e atividades prioritárias e características específicas das atividades do Ministério do Meio Ambiente, do Ibama e do Instituto Chico Mendes.

..... ” (NR)

“**Art. 4o** A partir da data de produção dos efeitos financeiros do primeiro período de avaliação, o titular de cargo efetivo referido no art. 1º desta Lei, em exercício no Ministério do Meio Ambiente, no Ibama ou no Instituto Chico Mendes, quando investido em cargo em comissão ou função de confiança fará jus à GDAEM, observado o posicionamento na tabela e o cargo efetivo ocupado pelo servidor, nas seguintes condições:

.....

II - ocupantes de cargos comissionados DAS, níveis 1 a 4, de função de confiança, ou equivalentes, perceberão até 100% (cem por cento) do valor máximo da GDAEM, exclusivamente em decorrência do resultado da avaliação institucional do Ministério do Meio Ambiente, do Ibama ou do Instituto Chico Mendes, conforme o caso.” (NR)

“**Art. 5o** A partir da data de produção dos efeitos financeiros do primeiro período de avaliação, o titular de cargo efetivo referido no art. 1º desta Lei que não se encontre em exercício no Ministério do Meio Ambiente, no Ibama ou no Instituto Chico Mendes fará jus à GDAEM, observado o posicionamento na tabela e o cargo efetivo ocupado pelo servidor, nas seguintes situações:

I - quando requisitado pela Presidência ou Vice-Presidência da República, perceberá a GDAEM calculada como se estivesse no Ministério do Meio Ambiente, no Ibama ou no Instituto Chico Mendes;

..... ” (NR)

“**Art. 7o** O servidor ativo beneficiário da GDAEM que obtiver na avaliação pontuação inferior a 50% (cinquenta por cento) do seu valor máximo em 2 (duas) avaliações individuais consecutivas será imediatamente submetido a processo de capacitação, sob responsabilidade do Ministério do Meio Ambiente, do Ibama ou do Instituto Chico Mendes, conforme o órgão ou entidade de lotação do servidor.” (NR)

[“Art. 9o](#) Fica instituída a Gratificação de Desempenho de Atividade Técnico-Administrativa do Meio Ambiente - GDAMB, devida aos servidores dos Quadros de Pessoal do Ministério do Meio Ambiente, do Ibama e do Instituto Chico Mendes ocupantes de cargos de provimento efetivo, de nível superior, intermediário ou auxiliar, do Plano de Classificação de Cargos, instituído pela Lei nº 5.645, de 10 de dezembro de 1970, ou de planos correlatos das autarquias e fundações públicas, não integrantes de Carreiras estruturadas, quando em exercício de atividades inerentes às atribuições do respectivo cargo no Ministério do Meio Ambiente, no Ibama ou no Instituto Chico Mendes.

..... ” (NR)

[“Art. 10.](#) A GDAMB será atribuída em função do desempenho individual do servidor e do desempenho institucional do Ministério do Meio Ambiente, do Ibama ou do Instituto Chico Mendes, conforme o caso.

.....

[§ 6o](#) O limite global de pontuação mensal por nível de que dispõem o Ministério do Meio Ambiente, o Ibama e o Instituto Chico Mendes para ser atribuído aos servidores corresponderá a 80 (oitenta) vezes o número de servidores ativos por nível que fazem jus à GDAMB, em exercício no Ministério do Meio Ambiente, no Ibama ou no Instituto Chico Mendes.

..... ” (NR)

[“Art. 12.](#) A partir da data de produção dos efeitos financeiros do primeiro período de avaliação, o titular de cargo efetivo a que se refere o art. 9º desta Lei, em exercício no Ministério do Meio Ambiente, no Ibama ou no Instituto Chico Mendes, quando investido em cargo em comissão ou função de confiança fará jus à GDAMB, nas seguintes condições:

.....

[II](#) - ocupantes de cargos comissionados DAS, níveis 1 a 4, de função de confiança, ou equivalentes, perceberão até 100% (cem por cento) do valor máximo da GDAMB, exclusivamente em decorrência do resultado da avaliação institucional do Ministério do Meio Ambiente, do Ibama ou do Instituto Chico Mendes, conforme o caso.” (NR)

[“Art. 13.](#) A partir da data de produção dos efeitos financeiros do primeiro período de avaliação, o titular de cargo efetivo a que se refere o art. 9º desta Lei que não se encontre em exercício no Ministério do Meio Ambiente, no Ibama ou no Instituto Chico Mendes fará jus à GDAMB nas seguintes situações:

I - quando requisitado pela Presidência ou Vice-Presidência da República, calculada como se estivesse em exercício no Ministério do Meio Ambiente, no Ibama ou no Instituto Chico Mendes; e

..... ” (NR)

“Art. 15. O servidor ativo beneficiário da GDAMB que obtiver na avaliação pontuação inferior a 50% (cinquenta por cento) do limite máximo de pontos destinado à avaliação individual em 2 (duas) avaliações individuais consecutivas será imediatamente submetido a processo de capacitação, sob responsabilidade do Ministério do Meio Ambiente, do Ibama ou do Instituto Chico Mendes, conforme a unidade de lotação do servidor.” (NR)

Art. 10. A Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 15. É vedada a aplicação do instituto da redistribuição de servidores dos Quadros de Pessoal do Ministério do Meio Ambiente, do Ibama e do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade - Instituto Chico Mendes para outros órgãos e entidades da administração pública e destes órgãos e entidades para aqueles.

Parágrafo único. O disposto no caput deste artigo não se aplica nas redistribuições entre o Ministério do Meio Ambiente, o Ibama e o Instituto Chico Mendes.” (NR)

“Art. 17. Fica instituída a Gratificação de Desempenho de Atividade Técnico-Executiva e de Suporte do Meio Ambiente - GTEMA, devida aos titulares dos cargos do PECMA, de que trata o art. 12 desta Lei, quando lotados e em exercício das atividades inerentes às atribuições do respectivo cargo no Ministério do Meio Ambiente, no Ibama ou no Instituto Chico Mendes, em função do alcance de metas de desempenho institucional e do efetivo desempenho individual do servidor.

.....

§ 2o O limite global de pontuação mensal por nível de que dispõem o Ministério do Meio Ambiente, o Ibama e o Instituto Chico Mendes para ser atribuído aos servidores corresponderá a 80 (oitenta) vezes o número de servidores ativos por nível que fazem jus à GTEMA, em exercício no Ministério do Meio Ambiente, no Ibama ou no Instituto Chico Mendes.

.....

§ 5o Os critérios e procedimentos específicos de avaliação de desempenho individual e institucional e de atribuição da GTEMA serão estabelecidos em atos dos dirigentes máximos do Ministério do Meio Ambiente, do Ibama e do Instituto Chico Mendes, observada a legislação vigente.

..... ” (NR)

Art. 11. A Gratificação de Desempenho de Atividade de Especialista Ambiental - GDAEM, a Gratificação de Desempenho de Atividade Técnico-Administrativa do Meio Ambiente - GDAMB e a Gratificação de Desempenho de Atividade Técnico-Executiva e de Suporte do Meio Ambiente - GTEMA dos servidores redistribuídos para o Instituto Chico

Mendes continuarão a ser pagas no valor percebido em 26 de abril de 2007 até que produzam efeitos financeiros os resultados da primeira avaliação a ser processada com base nas metas de desempenho estabelecidas por aquele Instituto, observados os critérios e procedimentos específicos de avaliação de desempenho individual e institucional fixados em ato do Ministro de Estado do Meio Ambiente e o disposto nas [Leis nos 11.156, de 29 de julho de 2005](#), e [11.357, de 19 de outubro de 2006](#).

Art. 12. O [art. 12 da Lei no 7.957, de 20 de dezembro de 1989](#), passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 12. O Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis – IBAMA e o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade – Instituto Chico Mendes ficam autorizados a contratar pessoal por tempo determinado, não superior a 180 (cento e oitenta) dias, vedada a prorrogação ou recontração pelo período de 2 (dois) anos, para atender aos seguintes imprevistos:

I - prevenção, controle e combate a incêndios florestais nas unidades de conservação;

II - preservação de áreas consideradas prioritárias para a conservação ambiental ameaçadas por fontes imprevistas;

III - controle e combate de fontes poluidoras imprevistas e que possam afetar a vida humana e também a qualidade do ar, da água, a flora e a fauna.” (NR)

Art. 13. A responsabilidade técnica, administrativa e judicial sobre o conteúdo de parecer técnico conclusivo visando à emissão de licença ambiental prévia por parte do Ibama será exclusiva de órgão colegiado do referido Instituto, estabelecido em regulamento.

Parágrafo único. Até a regulamentação do disposto no caput deste artigo, aplica-se ao licenciamento ambiental prévio a legislação vigente na data de publicação desta Lei.

Art. 14. Os órgãos públicos incumbidos da elaboração de parecer em processo visando à emissão de licença ambiental deverão fazê-lo em prazo a ser estabelecido em regulamento editado pela respectiva esfera de governo.

Art. 15. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 16. Ficam revogados:

I - o [art. 36 da Lei no 8.028, de 12 de abril de 1990](#);

II - o [art. 2o da Medida Provisória no 2.216-37, de 31 de agosto de 2001](#); e

III - o [art. 20 da Lei no 11.357, de 19 de outubro de 2006](#).

Brasília, 28 de agosto de 2007; 186^o da Independência e 119^o da República.

LUIZ
Paulo
Marina Silva

INÁCIO

LULA
Bernardo

DA

SILVA
Silva

ANEXO E - QUADRO DE CURSOS CGEAM (1997-2006)

**CURSOS DE INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE GESTÃO AMBIENTAL –
1997 – 2006**

CLIENTELA/ANO	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	TOTAL
Quantidade de cursos realizados	2	2	2	2	4	3	2	2	1	4	
Técnicos do INCRA	-	8	5	-	29	-	-	1	-	-	43
Téc. de UCs Federais e UDs*	8	17	19	12	52	16	62	13	14	29	242
NEAs, GEREX II e IBAMA/Sede	36	24	16	19	15	6	18	15	5	25	179
Prefeituras parceiras do IBAMA***	-	5	7	6	12	46	-	4	2	27	109
ONGs/Sindicatos/Cooperativas	-	7	3	14	9	15	-	9	10	8	75
Ag. Nac. de Vigilância Sanitária	-	-	-	2	4	1	-	-	-	-	07
Órgãos Estad. de Meio Ambiente	20	2	11	10	13	5	1	5	-	1	68
Universidades (Fed. e/ou Est.)	-	8	2	-	3	7	-	3	3	2	28
Técnicos das Sec. de Educação e de outras Instituições (Est. e/ou Fed.)**	-	3	9	7	6	19	-	13	4	16	77
Técnicos da PETROBRAS					1	1	-	13	2	29	46
Técnicos da Eletronorte										16	16
TOTAL:	64	74	72	70	144	116	81	76	40	153	890

Em 2001, houve um esforço de firmar Convênio com o INCRA para o IBAMA apoiar a implantação e implementação de um Programa de Educação Ambiental nos assentamentos. Entretanto, o Convênio não chegou a ser firmado.

** Parceria com Diretorias do IBAMA, para implantação dos Conselhos (consultivos ou deliberativos), nas Unidades de Conservação Federais, conforme determina o SNUC.*

*** Polícia Militar, SENAC, CEFET, FUNAI, CODEVASF, Secretarias de Educação, TELERJ, CHESF, FURNAS, CEF, MEC, MMA, EMATER, EMDAGRO/SE, SAA/RS etc.*

**** Cursos demandados e custeados (total ou parcialmente) por Prefeituras Municipais de Rondônia e Rio Grande do Sul, em 2002.*

Total de cursos realizados no período 2003/ 2006 – 9.

Total de pessoas capacitadas nestes cursos no período 2003 / 2006 - 350

ANEXO F - QUADRO COM PREVISÃO DE POTENCIALIDADES PARA ATUAÇÃO DA EA NO BIÊNIO 2009/2010 – ENCONTRO DE EDUCADORES DO MMA/IBAMA/ICMBio (2008)

QUADRO I – SÍNTESE DE POTENCIALIDADES E VIABILIDADE DE ATUAÇÃO DE EA EM 2009/2010

MACRO PROCESSOS	PROCESSOS	SUDESTE	SUL	NORTE	NORDESTE	CENTRO OESTE
Gestão Socioambiental e Populações Tradicionais	Capacitação externa e interna	X	X	X	X	X
	Controle social local/gestão participativa	X	X	X	X	X
	Educação ambiental	X	X	X	X	
	Gestão de conflitos	X	X	X	X	
	Apoio às comunidades	X	X	X	X	X
	Produção e uso sustentável	X	X	X	X	
Uso Público & Negócios	Desenvolvimento de negócios		X	X	X	
	Serviços ambientais	X		X	X	
	Visitação	X	X	X	X	
	Manejo florestal sustentável	X		X	X	
Consolidação territorial	Delimitação	X	X		X	
	Demarcação e Sinalização Territorial	X	X		X	
	Regularização Fundiária	X	X	X	X	
Criação, Planejamento e Avaliação de UC	Planejamento, acompanhamento, monitoria e avaliação de UCs, mosaicos e corredores	X	X	X	X	X
	Proposição de UCs, mosaicos e corredores	X	X		X	
Proteção	Análise de impactos (anuência licenciamento)		X	X	X	
	Fiscalização/Vigilância	(obs 1)	X	X		
	Ações de contingência					
	Prevenção e controle de incêndios	X		X	X	
Manejo para conservação	Planejamento, implementação e avaliação para o controle de espécies invasoras	X		X	X	
	Planejamento, implementação e avaliação de ações para conservação do patrimônio espeleológico	X			X	
	Planejamento, implementação e avaliação de ações para conservação de espécies ameaçadas	X	X	X	X	
Pesquisa e Monitoramento	Fomento e execução de pesquisa e monitoramento para conservação da biodiversidade, com ênfase nas espécies ameaçadas e gestão de UCs		X	X	X	
	Disseminação do conhecimento	X		X	X	
Desenvolvimento Institucional	Assessoria parlamentar					
	Gestão de Pessoas					
	Comunicação e marketing		X		X	
	Cooperação internacional				X	
	Planejamento, avaliação institucional e inovação gerencial					
Controle social e transparência	Assessoria e representação jurídica					
	Interlocução e controle social (ouvidoria)					
	Controle interno					
	Corregedoria					
Compensação ambiental	Formulação de Projetos especiais (Compensação, conversão de multas)	X	X		X	
	Execução de Projetos especiais (Compensação, conversão de multas)	X	X		X	
Suporte Operacional	Arquitetura, obras e projetos				X	
	Tecnologia da informação					
	Suprimento e logística					
	Orçamento e finanças					

ANEXO G - QUADRO DE UC's EM PROCESSO DE ALTERAÇÃO DE CATEGORIA/LIMITE DE ÁREA (Assessoria Jurídica ICMBio)

Projeto	Autor	
2 PL 7123/2010		INSTITUI A ESTRADA-PARQUE CAMINHO DO COLONO, NO PARQUE NACIONAL DO IGUAÇU
5. PLC 146 E PLC 147/10		ALTERA OS LIMITES DO PN SERRA DA CANASTRA QUE PASSA A COMPOR O MOSAICO DE UCS DA SERRA DA CANASTRA NOS TERMOS DO ART 26 DA LEI 9985/2000 PLC 147/10 – CRIA A ÁREA DE PROTEÇÃO AMBIENTAL DA SERRA DA CANASTRA, QUE PASSA A COMPOR O MOSAICO DE UCS DA SERRA DA CANASTRA, NOS TERMOS DO ART 26 DA LEI 9.985/2000.
7. PDC 1148/2008		SUSTA OS EFEITOS DO DECRETO DO PRESIDENTE DA REPÚBLICA S/Nº DE 13 DE FEVEREIRO DE 2006 QUE CRIA A FLORESTA NACIONAL DO JAMANXIM , NO MUNICÍPIO DE NOVO PROGRESSO NO ESTADO DO PARÁ.
13. PLS 206/2007		EXCLUI UMA FRAÇÃO DA ÁREA DA RESEX RIO OURO PRETO , LOCALIZADA NOS MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM E VILA NOVA MAMORÉ, NO ESTADO DE RONDÔNIA.
15. PDC 2224/2006		SUSTA OS EFEITOS DOS DECRETOS DE 13 DE FEV. DE 2006, DO PRESIDENTE DA REPÚBLICA QUE CRIAM E AMPLIAM UNIDADES DE CONSERVAÇÃO NO ESTADO DO PARÁ .