

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA: reflexões acerca de sua inclusão no contexto universitário

Letícia Soares Nunes

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA: reflexões acerca de sua inclusão no contexto universitário

Resumo: A Universidade, enquanto um centro de produção de conhecimento, constitui-se em espaço propício para a incorporação interdisciplinar da dimensão ambiental na formação, especialização e capacitação dos educadores e profissionais. Diante desse contexto, expressando parte dos resultados de uma pesquisa bibliográfica, o presente artigo tem por objetivo refletir sobre o papel da Universidade no âmbito da formação em Educação Ambiental (EA). Para isso, sinaliza-se que, na sociedade capitalista, a educação, assim como a EA, pode ser usada como um mecanismo ideológico de reprodução das condições sociais ou, pode propiciar mecanismos de transformação social. Posteriormente, discute-se acerca da constituição do campo da Política Pública em EA e a sua inclusão no contexto universitário. Por fim, conclui-se que, enquanto um processo educativo dialógico, a EA deve se fazer presente em todas as modalidades de ensino, uma vez que pode vir a contribuir para o enfrentamento da crise ambiental.

Palavras-chave: Educação, educação ambiental, política pública, universidade.

ENVIRONMENTAL EDUCATION AS A PUBLIC POLICY: reflections on its inclusion in the university context

Abstract: The University as a center of knowledge production, is advantageous in space for the incorporation of environmental concerns in interdisciplinary training, and specialized training of educators and professionals. In this context, expressing the results of a literature search, this article aims to reflect on the role of the University in the context of Environmental Education graduation (EE). To do so, indicates that, in capitalist society, education, and the EE, can be used as an ideological mechanism of reproduction of social conditions, or may provide mechanisms for social transformation. Later, it will discuss about the constitution of the field of Public Policy at EE and their inclusion in the university context. Finally, it is concluded that while a dialogical educational process, the EE must be present in all forms of education, since it might help to combat the environmental crisis.

Key words: Education, environmental education, public policy, university.

Recebido em: 30.06.2012. Aprovado em: 22.10.2012.

1 INTRODUÇÃO

A análise histórica da consolidação do capitalismo no mundo permite afirmar que os países latino-americanos forneceram os alicerces que os países de economia central precisavam para fortalecer o modo de produção capitalista. A extração do excedente econômico dos “países subdesenvolvidos” pelos e para os “países desenvolvidos” é vista para além de um simplificado problema de circulação ou relações mercantis, na qual os países periféricos produzem matérias primas para os países centrais e estes manufaturas para aqueles. A exploração e a pilhagem envolvidas neste processo de formação do excedente e da mais valia produzida pelos países latino-americanos que sustentam os países centrais, configuram o ciclo da produção e reprodução da dependência. (FREITAS; NELSON; NUNES, 2012). Assim, as desigualdades existentes são fruto de um

[...] estilo de desenvolvimento ecologicamente predador, socialmente perverso, politicamente injusto, culturalmente alienado e eticamente repulsivo. (GUIMARÃES, 2001, p. 51).

Os problemas causados ao meio ambiente, decorrentes dos processos de crescimento e desenvolvimento desigual, bem como a percepção de que o uso indiscriminado dos recursos naturais compromete a sobrevivência e/ou a qualidade de vida da presente e das futuras gerações, fez com que os países passassem a pactuar as formas de enfrentamento da referida problemática que se caracteriza por perdas e danos humanos, materiais e ambientais. Na década de 1970, identificou-se uma intensificação de manifestações, convenções, reuniões, protocolos, tratados, dedicados a inserir a temática ambiental no centro das políticas públicas enquanto um mecanismo de reparação e de preservação do meio ambiente.

Nesse conjunto de convenções em torno da temática, salienta-se o protagonismo dos organismos multilaterais – com destaque para a Organização das Nações Unidas – que vêm desempenhando um papel central no debate, influenciando as diretrizes políticas e econômicas direcionadas aos chamados “ajustes estruturais” dos países periféricos, bem como apresentando a Educação Ambiental (EA), o Desenvolvimento Sustentável e a Gestão Ambiental, enquanto principais estratégias para minimizar os efeitos negativos da crise ambiental, uma vez que esta se constitui num limite para a sua autorreprodução, pois “impede” a apropriação dos bens sociais e naturais e a sua mercantilização. (SILVA, 2010).

A EA no âmbito brasileiro, com o advento da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA): Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999,

adquiriu caráter de Política Pública, devendo ser desenvolvida como uma prática educativa, integrada – contemplando uma nova articulação entre as ciências naturais, sociais e exatas –, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino. Nesse contexto, compreende-se que a EA tem um importante papel no sentido de possibilitar o entendimento e a problematização da realidade, estimulando os sujeitos a atuarem de forma crítica e consciente frente à questão ambiental em suas múltiplas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos.

Assim sendo, o presente artigo, enquanto resultado parcial da pesquisa bibliográfica realizada para elaboração da dissertação de mestrado, tem por objetivo refletir sobre o papel da Universidade no âmbito da formação em EA, uma vez que este é um dos espaços possíveis para fomentar a reflexão sobre os processos de EA, caminhando em direção à abertura do diálogo interdisciplinar, fazendo com que a transdisciplinaridade deixe de ser somente uma idealização teórica.

2 EDUCAÇÃO: prática transformadora ou conservadora?

Antes de quaisquer considerações, parte-se do entendimento que para se discutir acerca da Universidade é necessário, primeiramente, esclarecer o conceito de educação, pois se este não for socialmente contextualizado, pode esvaziar, por um lado seu sentido transformador e emancipatório ou, por outro lado, repetir a visão ingênua do início do século XX que creditava à educação uma responsabilidade na mudança na forma de pensar e agir dos sujeitos para além de suas possibilidades históricas. (LOUREIRO, 2004). Assim, faz-se necessário sinalizar que, ligada à estrutura econômica das classes sociais, a educação, em cada momento histórico, é reflexo dos interesses e aspirações dessas classes.

No contexto da sociedade capitalista, Durkheim (1995), principal representante do pensamento positivista que se desenvolveu no século XIX, compreendia que “toda educação consiste num esforço contínuo para impor às crianças maneiras de ver, de sentir e de agir às quais elas não chegariam espontaneamente”. (DURKHEIM, 1995, p. 48). Ou seja, para o autor nascemos moldados pela pressão do meio social, onde nossas formas de agir, pensar e sentir são dotados de um poder imperativo e coercitivo que se impõem aos indivíduos independente de suas vontades, devendo estes seguir padrões pré-estabelecidos na sociedade. Assim, citando Spencer que defendia a tese de que uma educação racional deveria reprovar tais processos e deixar a criança agir em plena liberdade, Durkheim (1995, p. 49) menciona que

Como esta teoria pedagógica não foi nunca praticada por nenhum povo conhecido, não constitui senão um desiderato pessoal, não sendo fato que possa ser oposto àqueles que expusemos atrás.

Em uma concepção antagônica da apresentada, Marx e Engels (1978) enfatizam que a plena educação cultural das massas não pode ser atingida na sociedade dividida em classes, mas apenas depois da revolução. Conforme os pensadores, o sistema capitalista “cria” os elementos de formação e de consciência, e, ao mesmo tempo “cria”, também, os elementos subversivos da velha sociedade.

A escola inculca nas crianças preconceitos, sendo as suas verdades falsas para os pais operários, porque lhes ensinam os pensamentos da classe dominante. A escola representa, portanto, sob o capitalismo, uma arma poderosa de mistificação e de conservação entre as mãos da classe capitalista. Tem tendência para dar aos jovens uma educação que os torna leais e resignados ao sistema atual, e os impede de descobrir as suas contradições internas. (MARX; ENGELS, 1978, p. 36).

Sendo um campo tensionado pelas disputas dos diferentes projetos societários, a educação é, ainda, um espaço privilegiado de luta para a conquista da hegemonia política e cultural na sociedade. Nesse contexto, embora a Constituição Federal de 1988 apresente a educação como direito de todos e dever do Estado e da família com a colaboração da sociedade na busca pelo pleno desenvolvimento da pessoa, visando seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988), no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria.

Assim, assiste-se à crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo crescente corte de recursos dos orçamentos públicos, lógica esta inerente ao neoliberalismo. Conforme destaca Sader (2005, p. 16)

Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em shopping centers, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro.

Compactua-se, portanto, com uma perspectiva onde a educação, superadora das formas alienadas de existência, além de sua função social, emerge com um caráter político, enquanto instrumento que potencializa a crítica, que imprime nos indivíduos um caráter reivindicatório na busca

por uma transformação da sociedade, permitindo a compreensão da mesma em todas as suas dimensões. Porém, não se pode creditar à educação a “salvação do planeta”, ou seja, ela não é neutra, pode ser reprodutora da ideologia dominante ou questionadora desta ideologia. Freire (1987) já sinalizava a impossibilidade de superação das contradições nas relações sociais vigentes por meio da “educação bancária”, a qual ele denominava a educação reprodutora da sociedade capitalista que mantém e estimula a contradição.

Assim, entende-se que a educação possui limites, ou seja,

[...] não é suficiente em si realizar uma práxis educativa cidadã e participativa, se isso não se relacionar diretamente com outras esferas da vida (família, trabalho, instituições políticas, modo de produção, interações ecossistêmicas etc.). (LOUREIRO, 2009a, p. 96).

Nos termos de Freire (1987, p. 39) o processo de emancipação não se esgota na dimensão individual, afinal, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

3 A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL BRASILEIRO

Foi, principalmente, a partir da década de 1980, com a realização dos primeiros encontros nacionais, a atuação crescente das organizações ambientalistas, a incorporação da temática ambiental por movimentos sociais e educadores e o aumento da produção acadêmica, que a contribuição do processo educativo na preservação e conservação do meio ambiente e na aquisição de novos conhecimentos e habilidades referentes à natureza ganhou mais notoriedade. (NUNES, 2011).

Emergindo como um novo campo de saber, a EA objetiva formular respostas teóricas e práticas aos desafios da questão ambiental, reconstruindo a relação entre educação, sociedade e meio ambiente. Na experiência brasileira, a EA não nasceu no campo educativo, mas parece ser um fenômeno cuja gênese e desenvolvimento estaria mais ligado aos movimentos ecológicos e ao debate ambientalista. (CARVALHO, 2004a).

Com relação ao conceito, a EA é o termo que se convencionou dar às práticas educativas relacionadas à questão ambiental, definindo-a como

[...] uma classe de características que juntas, permitem o reconhecimento de sua identidade, diante de uma Educação que antes não era ambiental. (LAYRARGUES, 2004, p. 7).

Contudo, Layrargues e Loureiro (2001)

mencionam que não é mais possível entender a EA no singular, como um novo modelo de educação que simplesmente se opõe a uma educação convencional que não é ambiental, ou seja, não é mais possível referir-se genericamente a uma mera EA sem qualificá-la com precisão.

É válido esclarecer que embora não seja possível delimitar rigorosamente o momento fundacional que se expressou a percepção das distintas correntes político pedagógicas na EA, foi por volta dos anos 1990 que, conforme Layrargues e Loureiro (2001), a EA abandonava o perfil inicial predominantemente conservacionista e passava a reconhecer a dimensão social do ambiente. A partir desse momento, já não era mais possível referir-se genericamente a EA sem qualificá-la, ou seja, “[...] sem declarar filiação a uma opção político-pedagógica que referenciasse os saberes e as práticas educativas realizadas”. (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 4). Isso significa que existe uma multiplicidade de formas legítimas de pensar e fazer EA, ou seja, há uma grande variação de intencionalidades socioeducativas, metodologias pedagógicas e compreensões acerca do que seja a mudança ambiental desejada.

Diante dessa questão, já que todo campo político e de conhecimento se define por meio de contradições e posições divergentes e por vezes antagônicas, faz-se necessário clarificar as diferenciações e as adjetivações dos tipos de EA para um amadurecimento teórico e epistemológico do campo. O autor Layrargues (2004) destaca que renomear a EA pode significar dois momentos simultâneos, mas distintos: um refinamento conceitual fruto do amadurecimento teórico, mas também o estabelecimento de fronteiras internas segmentando diversas vertentes. Carvalho (2001b) destaca que a EA é um conceito que, como outros da “família ambiental”, sofre de grande imprecisão e generalização. O problema dos conceitos vagos é que acabam

[...] sustentando certos equívocos e, neste caso, o principal deles é supor uma convergência tanto da visão de mundo quanto das opções pedagógicas que informam o variado conjunto de práticas que se denominam de educação ambiental. (CARVALHO, 2001b, p. 44).

Justificando a necessidade de compreender a dinâmica atual da EA no Brasil e de diferenciar suas tendências, abordam-se, neste momento, as diferentes vertentes¹ presentes em torno do conceito de EA que conduzem as práticas e reflexões políticas e pedagógicas disseminadas no país que, de certa forma, indicam a hegemonia de um discurso que objetiva difundir e cristalizar a ideologia hegemônica, “impedindo” ao mesmo tempo, qualquer manifestação que objetive subverter a

relação sociedade, natureza e desenvolvimento na atualidade brasileira. Assim, inserida num cenário tensionado por projetos sociais antagônicos, destaca-se a existência de pelo menos duas grandes vertentes no âmbito da EA (GUIMARÃES, 2004; CARVALHO, 2004b; LOUREIRO, 2004, 2009a; LAYRARGUES, 2002): uma denominada, por um lado, ora como conservadora ora como conservacionista, e, por outro lado, uma denominada como crítica, transformadora e/ou emancipatória.

Na primeira vertente está implícita a ideia de que a solução dos problemas ambientais dependeria, basicamente, da transformação individual dos sujeitos, ou seja, a transformação da sociedade seria alcançada no momento em que “cada um fizesse a sua parte”. Nesta vertente, aposta-se na possibilidade de compatibilizar crescimento econômico com desenvolvimento humano e qualidade ambiental, acreditando ser possível superar a crise ambiental nos marcos do capitalismo, por meio de reformas e ajustes, na adoção de tecnologias ditas “limpas” e nas mudanças de comportamentos.

Nesse ínterim, empresas de diversos setores passaram, a partir da chamada “responsabilidade ambiental”, a explorar o marketing dos seus produtos aderindo a slogans ecológicos, “selos verdes”, promovendo a lucratividade das mesmas pela imagem. (NUNES, 2012). Cria-se, portanto, a falácia de um “capitalismo verde”, de um “capitalismo humanizado”, onde centrado numa educação individualista, entende-se a problemática ambiental como fruto de um desconhecimento dos princípios ecológicos que gera “maus comportamentos”, ou seja, buscam-se mudanças comportamentais, objetivando a formação de novos hábitos “ambientalmente sustentáveis”, predominando uma visão naturalista.

Na segunda vertente, a pedagogia crítica, origem da EA crítica, transformadora e emancipatória, tem como fundamento a crítica da sociedade capitalista e da educação como reprodutora das relações sociais desiguais. Conforme Quintas (2008) essa vertente é crítica na medida em que discute e explicita as contradições do atual modelo de civilização, da relação sociedade-natureza e das relações sociais que ele institui; transformadora, pois ao discutir o processo civilizatório em curso, acredita na capacidade da humanidade construir outro projeto de sociedade e, assim, instituir novas relações dos seres humanos entre si e com a natureza; emancipatória, por ter como valor fundamental da prática educativa a produção da autonomia dos grupos subalternos, oprimidos e excluídos.

A EA seria, portanto, tratada a partir de uma perspectiva de totalidade, direcionada para a compreensão de que as problemáticas ambientais têm uma causa estrutural, fruto do modo de produção desigual capitalista, ou seja, uma crise estrutural com implicações ambientais e não apenas uma crise ambiental decorrente de uma crise de valores éticos

e morais.

De modo geral, afirma-se que a principal característica que diferencia essas duas vertentes é a forma de entender a relação entre crise ambiental e o modelo societário vigente. A primeira compreende que é possível superar a crise ambiental sem alterar os fundamentos da sociedade capitalista por meio da mudança de comportamento dos indivíduos e de reformas e ajustes. Já a segunda, entende que as raízes da referida crise têm uma causa estrutural, fruto do modo de produção capitalista, sendo necessário, portanto, uma transformação social.

Sinaliza-se que tradicionalmente a educação é chamada para solucionar problemas sociais. Assim, como evidencia Guimarães (2007, p. 86):

Se o problema é com a sexualidade, cria-se a educação sexual; se é com o trânsito, educação para o trânsito; se é com o meio ambiente, educação ambiental. Será assim? A educação é a solução para todos os problemas da sociedade? [...] Certamente se fizermos um comparativo do quadro atual com o de 20, 30 anos atrás, podemos ver o quanto a educação ambiental ganhou espaço na sociedade: no entanto essa mesma sociedade degrada hoje mais o meio ambiente do que há 20, 30 anos. Que educação ambiental é essa que quanto mais se faz, menos alcança seus objetivos?

Problematicando este questionamento e debatendo sobre os caminhos da educação, Guimarães (2007) parte do reconhecimento de que há hoje uma crise ambiental, decorrente de um processo histórico que colocou a sociedade humana e a natureza em lados opostos. Neste contexto, o autor enfatiza que a EA vem sendo chamada para “resolver” os problemas da sociedade urbano-industrial, ou seja, “resolver” os problemas inerentes ao atual modelo de sociedade que ressaltam os

[...] aspectos antropocêntrico, cartesiano, individualista, consumista, concentrador de riqueza, que gera destruição em sua relação de dominação e exploração, antagônico às características de uma natureza que é coletiva, que recicla, que mantém a vida. (GUIMARÃES, 2007, p. 88).

Ao identificar a “natureza” do problema, questiona-se: “por que não conseguimos solucioná-lo?”. Guimarães (2007) afirma que um passo importante seria romper com a “armadilha paradigmática” que estamos sujeitos. Para o referido autor, esses paradigmas são estruturas de pensamento que, de modo inconsciente, comandam nosso discurso, leva-nos a pensar e agir de acordo com algo preestabelecido.

Os educadores geralmente ao buscarem desenvolver as atividades reconhecidas como de educação ambiental, apresentam uma prática informada pelos paradigmas da sociedade moderna. Ou seja, é queremos fazer diferente pensando da mesma forma. Não podemos deixar de lembrar que os indivíduos em geral, entre eles os educadores, seres sociais que somos, experienciamos em nosso cotidiano a dinâmica informada pelos paradigmas da sociedade moderna que tende a se autopropaguar e que, seguindo essa tendência, é reprodutora de uma realidade já estabelecida por uma racionalidade dominante. Romper com essa armadilha é estarmos críticos para que ações conscientes possam provocar práticas diferenciadas, que se voltem para o novo, libertos das amarras do tradicionalismo que reproduzem o passado no presente. (GUIMARÃES, 2007, p. 88).

Diante disso, Guimarães (2007) avalia que é necessário que os educadores contribuam com o processo de transformação da realidade, desvelando seus paradigmas e suas influências nas práticas individuais e coletivas; entendam as estruturas do modo de produção desta sociedade, sua dinâmica intermediada pelas relações desiguais de poder; as motivações dinamizadas pelo privilégio aos interesses particulares que, para mantê-los, tende a estruturar relações de dominação de um (indivíduo/sociedade) sobre o outro (indivíduo/natureza). Para o autor, é por meio de uma EA crítica, de uma educação política voltada para intervenção social, que é possível, ao mesmo tempo, a transformação dos indivíduos e da sociedade.

Nesse contexto, Saito (2002) prevê quatro desafios a serem enfrentados pela EA: 1) Busca por uma sociedade democrática e socialmente justa; 2) Compreensão da interdependência entre ambiente e sociedade para o desvelamento das condições de dominação e opressão social; 3) Prática de uma ação transformadora intencional; 4) Necessidade de uma constante busca de conhecimento, uma vez que a realidade é dinâmica, devendo estar sempre atento aos impactos ambientais e sociais.

Com base nessas questões, na seção a seguir abordam-se alguns desafios à consolidação da EA enquanto Política Pública, bem como se reflete sobre sua importante e necessária inclusão no contexto universitário.

4 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

Com a justificativa de garantir ao cidadão brasileiro o acesso à EA, em 27 de abril de 1999, é

aprovada a Lei 9.795 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Sob a coordenação da Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA) e da Coordenação Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação (CGEA/MEC), a PNEA entende por EA:

Art. 1º: Os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, 1999, p. 1).

Frente a esta concepção, salienta-se que com um viés extremamente conservacionista, falar em ambiente era pensar em preservação, conservação do patrimônio natural, em um assunto técnico destinado à resolução dos problemas ambientais identificados, e em algo que impedia o desenvolvimento do país. Nesse contexto, a EA, predominantemente, inseriu-se nos setores governamentais e científicos

[...] vinculada à conservação dos bens naturais, com forte sentido comportamentalista, tecnicista e voltado para o ensino da ecologia e para a resolução de problemas. (LOUREIRO, 2009a, p. 80).

Contudo, apesar da mobilização dos educadores ambientais e da aprovação da Lei que define sua Política Nacional, a EA ainda não se consolidou como política pública, o que permite compreender a história contraditória que se move a EA à luz da teoria e da pedagogia crítica. (LOUREIRO, 2009a). Convém destacar, brevemente, que a EA deve contribuir com o processo dialético Estado - Sociedade Civil que possibilite uma definição das políticas públicas de caráter democrático e universal.

Para fins deste artigo, parte-se do pressuposto que a Política Pública é ação pública, face às demandas e necessidades sociais da sociedade, na qual,

[...] além do Estado, a sociedade se faz presente, ganhando representatividade, poder de decisão e condições de exercer o controle sobre a sua própria reprodução e sobre os atos e decisões do governo [...]. (PEREIRA, 2009, p. 94).

Quando se fala de política pública, está se falando de uma política cuja principal marca definidora é o fato de ser de todos, e não porque seja estatal (do Estado) ou coletiva (de grupos particulares da sociedade) e muito menos individual. Entende-se que as Políticas Públicas são terrenos em disputa entre a sociedade política e grupos organizados da

sociedade civil na busca pela hegemonia.

No âmbito das políticas públicas em EA, Kaplan (2010, 2010, p. 1) menciona que as mesmas vêm sendo orientadas a partir de uma concepção de Estado como parceiro da sociedade civil, inclusive fortalecendo-a e

[...] priorizando a sociedade civil burguesa (sobretudo na figura das ONGs), em contraposição à sociedade civil popular (movimentos sociais, sindicatos, professores, etc).

A partir da redução do aparelho estatal, presencia-se a transferência de responsabilidades para a sociedade civil, a intensificação de privatizações, terceirizações e incentivo ao voluntariado com parcerias entre o público e privado. Essas ações precarizam as políticas sociais e intensificam sua mercantilização, rompendo com padrões de universalidade.

É válido salientar que a valorização de segmentos da Sociedade Civil é parte da estratégia neoliberal para dar continuidade aos ajustes e reformas do Estado, sem, contudo, superar o atual modo de produção. Frente a esta questão Loureiro e Kaplan (2011), mediante análise da PNEA e do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), constatam um discurso que trata o Estado como “naturalmente” ineficiente e burocrático, devendo ser parceiro da sociedade civil, apoiando-a e transferindo recursos financeiros e responsabilidade de execução das políticas sociais. Ou seja, o Estado se mantém como financiador, enquanto a sociedade civil executa as políticas sociais que vêm se submetendo aos ditames da política econômica. Nessa conjuntura, Kaplan (2010) destaca que as políticas sociais, incluindo as políticas educacionais e de EA, são (re)formuladas devido a acusações de terem gerado altos custos ao “Estado de Bem Estar Social” e, em decorrência, uma crise fiscal.

Conforme Loureiro (2009b) a premissa básica de assegurar a participação de todos e a dignidade de vida para todos, sem qualquer forma de discriminação, é típica de um Estado de Direito democrático, de matriz republicana, como é o caso do Brasil. Porém, o autor afirma que pelo fato deste Estado ter se estabelecido sob premissas liberais e relações capitalistas, ele constituiu-se enquanto um Estado que assegura:

[...] em primeiro lugar o direito à propriedade privada e à liberdade individual com base na concorrência de mercado e na lógica meritocrática. Um Estado que legitima e é legitimado por uma cultura que garante privilégios e que ideologicamente reproduz a certeza de que as classes e frações de classe dominantes não possuem tais

privilégios! [...] Logo, o famoso “todos” não está dado, uma vez que se define em relações desiguais, de dominação e preconceito, que estabelecem antagonismos estruturais que não são resolvidos pelo simples apelo humanitário ou desejo de que a política pública seja para todos indistintamente. Isto implica que os agentes e instituições de Estado não podem assumir neutralidade em seus atos e na execução de políticas públicas. Estes devem necessariamente saber definir estratégias de reversão dos processos sociais assimétricos e dialogar com os múltiplos grupos e classes em defesa do que é público e na garantia do ambiente como bem comum. (LOUREIRO, 2009b, p. 11).

Diante do exposto, identifica-se a existência de projetos políticos e epistêmicos em disputa como expressão de concepções e materialidades distintas no bojo da educação e da EA, seja ela inserida no ensino básico ou superior. Referindo-se à universidade, Chauí (2003, p. 1) menciona que a mesma:

[...] é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade como um todo. Essa relação interna ou expressiva entre universidade e sociedade é o que explica, aliás, o fato de que, desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade.

Porém, evidencia-se que a mercantilização da educação e, conseqüentemente, o sucateamento da universidade pública, vem impactando na formação dos diversos profissionais, demandando que estes reflitam acerca do conjunto de alterações presentes neste espaço, em que um dos pilares reside na proposta de reforma universitária. Entende-se, portanto, que se faz necessário que a universidade esteja, de fato, a serviço da coletividade e que seja um

[...] centro de produção de ciência, de tecnologia, do cultivo das artes e das

humanidades; também uma instituição voltada à qualificação de profissionais com alta competência, para além das necessidades do capital e do mercado. (IAMAMOTO, 2008, p. 432).

Assim sendo, esclarece-se que a PNEA além de estabelecer que a dimensão ambiental deva constar nos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas, orienta a forma como a EA deve ser incorporada no ensino formal. O art. 10 especifica que:

§ 1o A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino.

§ 2o Nos cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da educação ambiental, quando se fizer necessário, é facultada a criação de disciplina específica.

§ 3o Nos cursos de formação e especialização técnico-profissional, em todos os níveis, deve ser incorporado conteúdo que trate da ética ambiental das atividades profissionais a serem desenvolvidas. (BRASIL, 1999, p. 3).

Cabe salientar que foi em função muito mais de pressões internacionais² do que por movimentos ambientalistas consolidados, que o governo brasileiro começou, tardiamente, a pensar a natureza com o foco de preservar em benefício das gerações atuais e futuras. No âmbito internacional, a Conferência de Tbilisi de 1977 consolidou o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), criado em 1975, e estabeleceu a promoção da EA enquanto elemento essencial para uma educação global que forma indivíduos conscientes de suas responsabilidades. É importante enfatizar que o papel, objetivos, princípios orientadores para a EA que foram acordados nessa Conferência, fortemente inspirada pela Carta de Belgrado³, são até hoje adotadas mundialmente. (INTERGOVERNMENTAL CONFERENCE ON ENVIRONMENTAL EDUCATION, 1977). Nesse contexto, identifica-se que a conferência deliberou, entre outros temas, sobre a EA na Universidade, que influenciou os diversos países na elaboração de suas políticas.

A Declaração de Tbilisi contribui para definir o papel da Universidade na incorporação da dimensão ambiental na sociedade. Na Recomendação nº 13 considera-se que as universidades como centros de pesquisa, ensino e formação de pessoal qualificado no país:

- Devem dar cada vez maior capacidade a investigação sobre educação ambiental e formação de especialistas em educação formal e não formal;
- Que a educação ambiental nas

escolas e universidades serão cada vez mais diferente da educação tradicional e que se transmitirá aos alunos os conhecimentos básicos essenciais para que sua futura atividade profissional redunde em benefícios ao meio ambiente. (INTERGOVERNMENTAL CONFERENCE ON ENVIRONMENTAL EDUCATION, 1977, p. 33).

E, diante disso, recomenda:

- Rever o potencial atual das universidades para a realização de pesquisa, sobretudo fundamental, no que corresponda à educação ambiental;
- Que estimulem a necessidade de que os estudantes apliquem um tratamento interdisciplinar aos problemas fundamentais da correlação existente entre o meio ambiente e o ser humano. É necessário para os alunos estudem não só as ciências exatas e naturais, mas, também, as ciências sociais e artes, como consequência de que a relação que guardam entre si a natureza, a técnica e a sociedade marcam e determinam o desenvolvimento de uma sociedade;
- Desenvolver material didático e livros sobre as bases teóricas de proteção ambiental para todos os campos a ser escrito por cientistas o mais rapidamente possível;
- Desenvolver uma cooperação estreita entre instituições universitárias e seus diferentes departamentos, etc., com o objetivo específico de formação de especialistas em educação ambiental;
- Essa cooperação pode assumir diferentes formas, de acordo com a estrutura do ensino universitário em cada país, mas deve combinar contribuições de física, química, biologia, ecologia, geografia, estudos sócio-econômicos, ética, ciências da educação, e educação estética, etc. (INTERGOVERNMENTAL CONFERENCE ON ENVIRONMENTAL EDUCATION, 1977, p. 33).

Silveira (1997, p. 241) descreve que existem várias razões para se enfatizar o papel da universidade na trajetória da EA:

[...] primeiro, porque acumula as funções de ensino, pesquisa, extensão e consultoria, o que a torna responsável pela formação do cidadão-profissional [...] Segundo, a universidade é um fórum de diálogo, por excelência, com escola (todos os graus) e a sociedade em geral, o que lhe permite colher informações sensíveis à criação de novos conhecimentos e novas realidades socioambientais. Terceiro, sendo um

centro de pesquisa, pode compreender a ciência como fator tanto de progresso e qualidade de vida quanto de catástrofe [...] E, finalmente, ela já começa a aceitar a inter e transdisciplinaridade como alternativas curriculares. Esse contexto é um potencial para a EA fluir em abrangência e profundidade.

Diante desse cenário, evidencia-se que, no Brasil, principalmente a partir da segunda metade da década de 1990, no que Carvalho (2001a) denomina de “ambientalização do ensino superior”, as preocupações referentes à problemática ambiental vêm sendo incorporadas no meio acadêmico, a partir da ampliação de cursos de especialização lato sensu e stricto sensu, de atividades de extensão e, também, pelo aumento de trabalhos científicos dedicados à problematização do tema. Ao mencionar a entrada da temática ambiental no ensino superior, a autora refere-se a uma noção de meio ambiente que vem se descolando da versão estritamente científica, filiada às ciências naturais ou exatas, sendo que esse deslocamento

[...] tem permitido uma resignificação do ambiental, enquadrando-o como uma problemática contemporânea, formulada a partir de um debate inter e multidisciplinar; centrada na discussão das relações entre sociedade e natureza. (CARVALHO, 2001a, p. 166).

Mas, para além da ampliação de cursos de Pós-Graduação e projetos de extensão, faz-se necessário, também, que os cursos de Graduação – no sentido de superar as fragmentações do processo de ensino e aprendizagem, abrindo novos caminhos para a construção de conhecimentos e habilidades – incluam a questão ambiental na sua formação onde movido pelo espírito investigativo, com atenção especial à pesquisa e ao estudo sistemático da realidade concreta, os futuros profissionais possam identificar e analisar os movimentos que a vinculam à questão ambiental, contribuindo para a formação de uma cultura ambientalista de caráter “supra classista”.

5 CONCLUSÃO

A Educação Ambiental, assim como a Educação, seja no ensino formal ou superior, pode ser um mecanismo ideológico de reprodução das condições sociais

Evidenciando a existência de assimétricas relações de poder que em última instância ilustram a existência de interesses político-ideológicos que até aceitam a mudança ambiental, mas impedem que se realize a mudança social. (LAYRARGUES, 2002, p. 10),

Ou, dependendo das práticas desenvolvidas e da conformação das forças sociais em disputa pela significação da EA, pode propiciar mecanismos de transformação social atrelada à questão ambiental.

Assim sendo, uma vez que a Universidade representa um importante espaço para reflexão, formação e difusão de novas concepções, tem a responsabilidade de constituir-se como espaço educador, bem como contemplar, em suas políticas e serviços, as demandas de formação da sociedade. Nesse contexto, o ensino superior desempenha um papel fundamental na incorporação e consolidação da EA nos diferentes níveis de ensino, contribuindo para impulsionar a ambientalização da educação e da sociedade, visto que a formação ambiental, associada a um contexto de participação cidadã pode vir a favorecer “[...] um diagnóstico dos problemas socioambientais bem como a necessária implicação individual e coletiva em sua superação”. (BRASIL, 2007, p. 25).

Com base no exposto, entende-se ser necessário discutir – juntamente com outras questões relativas à educação e envolvendo a participação da comunidade universitária – estratégias possíveis para implementar e consolidar políticas públicas de EA para a educação superior. Dentre algumas questões pontuadas inclusive por Brasil (2007), avalia-se pertinente: a criação e ampliação de espaços que favoreçam relações dialógicas, inter e transdisciplinares, contribuindo para a superação do modelo departamentalizado, tradicionalmente compartimentada e voltada para a hiperespecialização do conhecimento das Instituições de Ensino Superior (IES) que, por vezes, impossibilita o intercâmbio e a divulgação das experiências existentes no âmbito da EA; o incentivo para a reformulação curricular que tenham como direcionamento a garantia da transversalidade e do tratamento transdisciplinar da temática ambiental em toda sua complexidade; a implantação de programas de EA voltados para a demanda tanto interna como externa às IES, que possibilite articulações tanto intra e interinstitucional, como entre a universidade e a comunidade, renovando seu compromisso socioambiental com a promoção da extensão universitária.

Postula-se, ainda, enquanto ações necessárias: a criação e estruturação de espaços dedicados à EA que sejam compatíveis com as ações desenvolvidas, visto que estas estruturas constituem instrumentos importantes para a difusão de uma cultura ambiental dentro e fora da Universidade; o incentivo e desenvolvimento de pesquisa nas linhas acadêmicas e de intervenção social, possibilitando, dentre outras questões, aprofundar o debate teórico-metodológico⁴ na área; ampliação de recursos financeiros para a implementação da EA na educação superior, criando instrumentos para avaliar e sistematizar as ações, possibilitando

articular e promover uma maior integração das diversas atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 2007).

Por fim, conclui-se que, enfatizando o papel social da Universidade de disseminar o conhecimento na direção da transformação social, bem como reconhecendo a EA como área interdisciplinar de produção de conhecimento, a sua inclusão no ensino superior, deve (ao propor uma redefinição do modo como os seres humanos se relacionam entre si e com o planeta) possibilitar o entendimento e a problematização da realidade, estimulando os sujeitos a atuarem nas problemáticas locais e globais de forma crítica e consciente, com o intuito de transformar as relações sociais de exploração e dominação vigentes, construindo um mundo melhor para todos, igualitário, culturalmente diverso e ecologicamente viável.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1988.

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

_____. **Mapeamento da educação ambiental em instituições brasileiras de educação superior**. Brasília: Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, 2007. (Série Documentos Técnicos, n. 12).

CARVALHO, I. C. M. **A invenção ecológica**: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil. Porto Alegre: EDUFRGS, 2001a.

_____. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004b. p. 13-24.

_____. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004a.

_____. Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental popular e extensão rural. **Revista Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 43-51, 2001b.

CHAUÍ, M. S. Sociedade, universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso social. In: SEMINÁRIO UNIVERSIDADE: Por que e como

reformular? 2003, Brasília: SESu/MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/palestra1.pdf>>. Acesso em: jul. 2011.

DURKHEIM, E. I. Objeto e método. II. Divisão do trabalho e suicídio. In: FERNANDES, Florestan. **Grandes cientistas sociais**. São Paulo: Ática, 1995. n. 1. p. 8-84.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, R. C. M.; NÉLSIS C. M.; NUNES, L. S., A crítica marxista ao desenvolvimento (in)sustentável. **Revista Katálysis**, Santa Catarina, v. 15, n. 1, 2012.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 27-36.

_____. Educação ambiental: participação para além dos muros da escola. In: MELLO, S. S.; TRAJBER, R. (Coord.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola**. Brasília: MEC/MMA, 2007. p. 85-94.

_____, R. P. A ética da sustentabilidade e a formulação de políticas de desenvolvimento. In: VIANA, G. et al. (Coord.). **O desafio da sustentabilidade: um debate socioambiental no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001. p. 43-71.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

INTERGOVERNMENTAL CONFERENCE ON ENVIRONMENTAL EDUCATION. **Final report tbilisi (URSS)**. Paris: UNESCO, 1977.

KAPLAN, L. Análise crítica dos discursos sobre Estado e sociedade civil nas políticas públicas em Educação Ambiental. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPAS, 5., 2010, Florianópolis. **Anais ...** Florianópolis: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade, 2010. p. 1-20.

LAYRARGUES, P. P. Apresentação: (Re)conhecendo a educação ambiental no Brasil. In: _____. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 7-9.

_____. Muito prazer, sou a educação ambiental, seu novo objeto de estudo sociológico. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPAS, 1., 2002, São Paulo. **Anais ...** São Paulo: Associação Nacional de Pós-

Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade, 2002.

_____; LIMA, G. F. C. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 6., 2011, Ribeirão Preto. **Anais ...** Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, 2011.

_____; LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental nos anos 90: mudou, mas nem tanto. **Políticas Ambientais**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 25, 2001.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004. p. 65-84.

_____. Mundialização do capital, sustentabilidade democrática e políticas públicas: problematizando os caminhos da educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, RS, v. 22, p. 1-11, 2009b.

_____. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009a.

_____; KAPLAN, L. Concepções de Estado e sociedade civil institucionalizadas em políticas públicas de educação ambiental: um estudo de caso a partir de chamada pública do Ministério do Meio Ambiente. **Revista Sustentabilidade em Debate**, Brasília, DF, v. 2, n. 2, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978.

NUNES, L. S. A educação ambiental enquanto estratégia de conscientização para o enfrentamento da crise socioambiental. In: SEABRA, G; MENDONÇA, I. (Orgs.). **Educação ambiental: responsabilidade para a conservação da sociobiodiversidade**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011. v. 1, p. 1070-1076.

_____. **A implementação da Política de Educação Ambiental do município de Florianópolis: novas demandas ao Serviço Social**. 2012. 228f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

PEREIRA, P. A. P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, I. et al (Orgs.). **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 87-108.

QUINTAS, J. S. Educação no processo de gestão ambiental. **Salto para o Futuro**: educação ambiental no Brasil. Brasília, DF, ano 18, b. 1, p. 30-40, 2008.

SADER, E. Prefácio. In: MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

SAITO, C. H. Política Nacional de Educação Ambiental e Construção da Cidadania: desafios contemporâneos. In: RUSCHEINSKY, A. (Org.). **Educação ambiental**; abordagens múltiplas. Porto Alegre: ARTMED, 2002. p. 47-60.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCACION AMBIENTAL, 1975, Belgrado. **La carta de Belgrado**: una estructura global para la Educación Ambiental. Belgrado, 1975.

SILVA, Maria das Graças e. **Questão ambiental e desenvolvimento sustentável**: um desafio ético-político ao Serviço Social. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVEIRA, D. L. Educação ambiental e conceitos caóticos. In: PEDRINI, A. G. (Org.) **Educação ambiental**: reflexões e práticas contemporâneas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 188-259.

Notas

¹ Apesar de a complexidade ambiental envolver múltiplas dimensões, verifica-se, atualmente, que muitos modos de se fazer e pensar a Educação Ambiental enfatizam ou absolutizam a dimensão ecológica da crise ambiental, como se os problemas ambientais fossem originados independentemente das práticas sociais. Insatisfeitos com esse tipo de reducionismo que ainda conquista muitos adeptos, cientes do risco que a Educação Ambiental apresenta – se a sua vertente que enfatiza a mudança cultural associada à estabilidade social for a hegemônica – e representando uma nova tendência que busca efetuar um olhar ponderado entre as múltiplas dimensões da complexidade ambiental, alguns autores brasileiros criaram novas denominações para renomear a educação que já é adjetivada de “ambiental”, para que a Educação Ambiental seja compreendida não apenas como um instrumento de mudança cultural ou comportamental, mas também como um instrumento de transformação social para se atingir a mudança ambiental. (LOUREIRO, 2009a, p. 11).

² É consenso entre os pesquisadores que a primeira grande manifestação internacional que incluiu o debate ambiental como pauta de preocupação, foi a “Primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano” ou “Conferência de Estocolmo” realizada na Suécia em 1972.

³ Em 1975 foi realizado o I Seminário Internacional de Educação Ambiental em Belgrado na Sérvia, cujo resultado foi a Carta de Belgrado que tinha como horizonte a necessidade de uma nova ética

global, onde cada um deveria se adaptar e mudar “sua própria ética pessoal e individual” em prol da melhoria da qualidade ambiental e vida de todos. Assim, enfatizou-se a necessidade da reforma dos sistemas educacionais, estabelecendo-se duas metas principais: a Meta Ambiental, com objetivo de melhorar as relações ecológicas, incluindo a relação do homem com a natureza e as dos homens entre si; e a Meta de EA objetivando formar uma população mundial consciente e preocupada com o meio ambiente e com os problemas associados. (SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCACION AMBIENTAL, 1975).

⁴ Este aprofundamento se faz necessário, pois compreender o amplo leque de correntes de pensamento que se enfrentam no terreno da EA, conforme já sinalizado na seção 3, é fundamental para estabelecer uma coerência teórica e prática que possibilite a materialização de uma política pública e seus instrumentos, a partir de determinada “concepção de sociedade, natureza e valores éticos que balizam a conduta humana sob certas condições históricas”. (LOUREIRO, 2009b, p. 4).

Letícia Soares Nunes

Assistente Social
Mestre em Serviço Social pela Universidade Federal de Santa Catarina
Professora do Departamento de Serviço Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
E-mail: leticia_snunes@hotmail.com

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Centro Sócio Econômico, Departamento de Serviço Social, Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima Trindade - Florianópolis - Santa Catarina
CEP: 88040-900