



DISCURSOS ESTRUTURANTES DAS POLÍTICAS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ESTADO, SOCIEDADE CIVIL, CRISE SOCIOAMBIENTAL E O LUGAR DA ESCOLA

KAPLAN, Leonardo - leonardokaplan@gmail.com

Resumo: Sob os referenciais da Educação Ambiental Crítica e da Análise Crítica do Discurso, são analisados os discursos de algumas das principais políticas federais do campo: a Política Nacional de Educação Ambiental, o Programa Nacional de Educação Ambiental e o Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais. Foram realizadas três análises: sobre o Estado e a sociedade civil; sobre a crise socioambiental; e, sobre o lugar da escola. Nesses discursos, os resultados indicam um Estado visto como parceiro e financiador de projetos de uma sociedade civil harmonizada. Diagnostica-se uma crise de valores éticos e culturais, desvinculada do capitalismo. Existe também uma tendência à desescolarização da educação ambiental, seja retirando o peso da educação escolar ou fazendo tais ações entrarem nessa instituição por meio de agentes externos à comunidade escolar e sem tocarem em questões centrais da gestão e da política educacional. Assim, disseminam-se consensos que asseguram o modo de produção capitalista.

Palavras-chave: Educação Ambiental Crítica – Análise Crítica do Discurso – Políticas Públicas

Abstract: Under the theoretical and methodological framework of Critical Environmental Education and Critical Discourse Analysis, the discourses of some of the major federal political field are analyzed: the Política Nacional de Educação Ambiental, the Programa Nacional de Educação Ambiental and the Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais. We performed three aspects: on the state and civil society; on socio-environmental crisis; and on the place of school. In these discourses, results indicate a state seen as a partner and funder of projects in a harmonized society. It is diagnosed a crisis of ethical and cultural values, detached from capitalism. There is also a tendency to unschooling the environmental education, by taking the burden of school education or doing this institution such actions come through agents outside the school community and without touching on core issues of management and educational policy. So, are widespread consensus that keep the capitalist mode of production.

Keywords: Critical Environmental Education – Critical Discourse Analysis – Public Policies

Introdução

Neste trabalho, são apresentados os principais resultados de análises elaboradas em uma pesquisa de mestrado recentemente concluída (Kaplan, 2011) que buscou apreender e compreender os discursos presentes em alguns dos principais documentos que definem a política nacional de Educação Ambiental (EA). Dadas as muitas possibilidades de análise, três recortes foram feitos, partindo-se de eixos estruturantes desta política: as concepções de Estado e sociedade civil; a compreensão sobre a crise socioambiental; e o papel atribuído à escola dentro das políticas de EA. Foram analisados a lei nº 9.795/99 - Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) –, o decreto nº 4.281/02 que instituiu a PNEA, o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), o Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais (ProFEA) e outros textos, de autores do campo da EA ou não, que apresentam e desenvolvem os conceitos, concepções e pressupostos presentes nestas políticas.

Como objetivos da pesquisa, buscou-se elaborar uma análise crítica e integrada das principais políticas federais de Educação Ambiental, investigando, em seus discursos, quais projetos educativos, políticos e de sociedade estão presentes e associados à EA. Desta maneira, partindo da dialética materialista, o quadro teórico-metodológico engloba a Educação Ambiental Crítica e a Análise Crítica do Discurso. Assim, é possível compreender, por meio dos elementos discursivos, as contradições e disputas entre projetos presentes no campo da Educação Ambiental.

O debate sobre a temática ambiental tornou-se público nos anos de 1970 e 1980, devido à evidência dada às tragédias ambientais. Esta resultou tanto da pressão exercida pelos diversos grupos sociais e correntes políticas que compunham o movimento ambientalista, quanto do espaço que os governos, os organismos internacionais, os meios de comunicação de massa e as empresas cederam às questões ambientais. Portanto, os problemas decorrentes da exploração da natureza só começaram a se tornar relevantes e viraram discussões e políticas públicas quando passaram a ser estratégicos para significativas frações das classes dominantes, as quais viram nessa agenda ambiental uma possibilidade de, aparentemente, conciliar uma demanda por estilos de vida mais sustentáveis ambientalmente, reivindicados pelos ambientalistas, com a permanência e a intensificação da exploração das classes trabalhadoras mundo afora. Assim, no período iniciado nos anos 1960, os problemas ambientais começaram a ser evidenciados, em parte, como resultantes do crescimento da industrialização, sem, contudo, serem denunciados como expressão da crise de exploração e acumulação do capital (Batista, 2007, p. 53). O desenvolvimento das forças produtivas¹, das condições materiais para o desenvolvimento de tecnologias, pesquisas, acordos internacionais, entre outras, forneceram as bases para que fosse forjado este discurso que busca conciliar capital e natureza e atender parte das reivindicações de alguns grupos ambientalistas. Nesse discurso hegemônico, não são apresentadas as incompatibilidades, as impossibilidades e as contradições antagônicas entre

¹ São os elementos que exercem na sociedade uma influência para modificar ou transformar a natureza, bem como produzir bens materiais. Compreendem os meios de produção e a força de trabalho. Neste conceito, são consideradas as habilidades, as técnicas, as tecnologias, os instrumentos e os conhecimentos que a humanidade dispõe para ter o controle das condições naturais.

o capitalismo e os problemas sociais e ambientais, desvinculando tais problemas da estrutura social na qual se inserem e se aprofundam, tratando as questões ambientais de modo supostamente técnico, neutro e fruto de uma crise de valores éticos e de comportamentos individuais inadequados.

Foi apenas a partir do final dos anos 1990 que as primeiras políticas públicas federais voltadas para a Educação Ambiental foram instituídas. Na esfera federal, as principais políticas públicas de EA são a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), lei nº 9.795, aprovada em 1999; o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), aprovado em 2005; e o Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais (ProFEA), aprovado em 2006. A opção por tomar tais políticas como objetos de análises justifica-se, em primeiro lugar, por serem estas as principais políticas públicas de Educação Ambiental, no nível federal, assim como serem também diretrizes para elaboração de políticas públicas estaduais e municipais. A PNEA é a lei federal que, junto com o decreto 4.281/02, regulamenta a Educação Ambiental no Brasil. Portanto, para serem formuladas quaisquer políticas públicas de EA, a PNEA deve ser tomada como base. O ProNEA apresenta as diretrizes, os princípios, os objetivos, a missão, as linhas de ação e os públicos para as ações no âmbito da Educação Ambiental. Assim, o ProNEA é a referência básica para os programas estaduais e municipais de EA. O ProFEA é um documento que materializa uma política pública voltada para a formação de educadores ambientais e que tem servido de referência básica para inúmeras ações federais e estaduais nesta direção, tanto para o universo escolar quanto para espaços não-formais de educação.

Referenciais teórico-metodológicos: Materialismo Dialético, Educação Ambiental Crítica e Análise Crítica do Discurso

O referencial teórico-metodológico e político assumido aqui é o materialismo histórico-dialético, que tem como desdobramentos a Educação Ambiental Crítica, no campo da Educação Ambiental, e a Análise Crítica do Discurso (ACD), dentre as teorias do discurso. A dialética materialista, elaborada por Marx e Engels, contrapõe-se ao idealismo e à metafísica, os quais, respectivamente, descolam as ideias do mundo concreto e essencializam a realidade, tratando-na de modo estático. A dialética materialista parte das contradições existentes no mundo real, sendo este definido por múltiplas relações que compõem a unidade existente (Marx e Engels, 2009; Sanfelice, 2005; Gadotti, 2006).

A partir do quadro fornecido pela ACD, é possível estudar aspectos da relação dialética entre discurso e estrutura social, especialmente, na perspectiva de compreender os discursos como partes indissociáveis das mudanças sociais sem, no entanto, reduzir a realidade aos discursos. Teorias sociais críticas e estudos críticos da linguagem são incorporados nesse referencial teórico-metodológico, oferecendo condições de análise de aspectos linguísticos (vocabulário, aspectos gramaticais, semânticos, sintáticos e pragmáticos) e sociais *dos* e *nos* textos. Assim, há possibilidades de se entender o que está em jogo quando algo é dito. Norman Fairclough (2001) formulou um quadro tridimensional de análise que compreende as dimensões dos textos, das práticas discursivas e das práticas sociais. A análise textual incorpora o vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura textual. Para a análise das práticas discursivas são investigadas a força dos enunciados, a coerência e a intertextualidade dos textos. Juntas, estas sete categorias, constituem o quadro

de análise dos textos, o que abrange aspectos da sua produção e interpretação, além de suas propriedades formais. Com relação à análise da prática social, os conceitos centrais que este autor se utiliza são os de ideologia e hegemonia, que permitem compreender os discursos inseridos nas relações de poder.

Por sua vez, a perspectiva crítica no campo da Educação Ambiental (EA) contrapõe-se a uma Educação Ambiental Conservadora e Reprodutora da estrutura social. A Educação Ambiental Conservadora centra-se nas mudanças de comportamentos, atitudes e valores morais e éticos individuais, não buscando denunciar ou combater a estrutura de classes da sociedade na qual tais valores e condicionantes sociais são produzidos e disseminados, nem o Estado como instrumento de dominação de classe e nem a dinâmica de expansão e acumulação de capital, exploradora de vidas humanas e degradadora do meio ambiente. Partindo dos mesmos referenciais constitutivos da crise, é incapaz de solucioná-la e de transformar a realidade, conservando o movimento de constituição da realidade de acordo com os interesses dominantes, segundo a lógica do capital (Guimarães, 2004, p. 26). Por sua vez, os autores filiados à EA Crítica sustentam a necessidade do entendimento e aprofundamento sobre os aspectos que estruturam a sociedade de classes no capitalismo, e tomam para si o desafio de construir uma EA que auxilie nas lutas socioambientais que se colocam em contradição antagônica com o modo de produção capitalista, visando sua superação (Loureiro, Layrargues e Castro, 2009; Loureiro, 2009).

Implicações do quadro teórico para as concepções de Estado e sociedade civil, da problemática socioambiental e do lugar da escola

Dentro da concepção materialista dialética, para compreendermos a natureza do Estado é imprescindível fazer a análise da sociedade civil, já que são as relações sociais em determinado modo de produção e as correlações de força sócio-historicamente estabelecidas que determinam a estrutura e a dinâmica do Estado em uma sociedade organizada em classes. Assim, na sociedade capitalista, o Estado está determinantemente sob controle da burguesia, classe dominante, não apenas por meio da coerção, mas mediante também a produção e consolidação de consensos na sociedade civil. Esta vinculação entre as funções coercitivas e o aspecto adaptativo-educativo, adequando ao aparelho produtivo a moralidade das massas populares, é compreendida por Gramsci sob o conceito de Estado educador. A este Estado educador cabe formar um “homem coletivo”, de acordo com um padrão de sociabilidade definido a partir dos valores da classe dominante e dirigente burguesa, posto que isto auxilia na dominação de classe, na qual o Estado cumpre papel fundamental. Assim, conforme sustentam e enfatizam, sobretudo, Marx e Engels (2008; 2006; 2002) e Gramsci (Gruppi, 1980; Buci-Glucksmann, 1980), separar e opor Estado e sociedade civil é um grave equívoco. É neste sentido que Gramsci formula o conceito de Estado integral ou Estado ampliado, compreendendo-o como sociedade política (todo o aparato das leis, forças armadas, burocracia e “governantes”) mais sociedade civil (os aparelhos privados de hegemonia: imprensa, partidos, sindicatos, associações, Igreja, escolas privadas, etc), sendo, portanto, “hegemonia encouraçada de coerção” (Gramsci, 1930-1932 apud Buci-Glucksmann, 1980, p. 97).

Esta cisão e conseqüente oposição, que confere um *status* à sociedade civil de espaço de construção de acordos, realização da liberdade, da democracia, da criatividade e

da satisfação dos desejos individuais, em oposição a um Estado autoritário, burocrático e ineficiente, é uma construção ideologicamente orientada (Salazar, 1999). Foi propagada durante as ditaduras empresariais-militares na América Latina para justificar a necessidade de, para se combater os Estados ditatoriais, construir-se uma sociedade civil harmonizada, escamoteando os conflitos entre as classes e grupos sociais, apesar de ter levado, na prática, ao crescimento e fortalecimento, especialmente, de setores empresariais, de uma “sociedade civil burguesa”, e não de uma “sociedade civil popular” (Meschkat, 1999, p. 43), diluindo e enfraquecendo a luta de classes. Falar em sociedade civil no singular sem indicar suas tensões constitutivas esconde, mas jamais faz desaparecer, os conflitos entre as classes sociais, dando a falsa impressão de que todos têm iguais direitos, possibilidades e condições sociais, em uma lógica individualizadora das relações sociais.

Considerando as perspectivas de conservação e transformação da estrutura social, há duas tendências principais nas leituras e proposições sobre a crise socioambiental (Quintas, 2006). A primeira, de crise (socio)ambiental, reúne perspectivas mitigadoras e de cunho reformista que apostam ser possível a revisão do estado de crise, aperfeiçoando-se o modelo de desenvolvimento, no sentido de torná-lo sustentável, sem que seus fundamentos sejam alterados. São perspectivas que têm em comum a ideia de que é possível superar a crise socioambiental dentro dos marcos do capitalismo, por meio de ajustes e reformas baseadas na racionalização da gestão dos recursos, em avanços tecnológicos e na consolidação de uma ética ecológica. A sustentabilidade é um problema de ordem moral e técnica, que pode ser resolvido por meio da escolha de práticas e técnicas sustentavelmente adequadas (a reciclagem e as tecnologias ecologicamente “limpas” são exemplos) e de escolhas e mudanças de comportamentos e valores individuais. Segundo esta tendência, partindo da concepção liberal de sociedade como mero conjunto de indivíduos, a soma dos comportamentos e das mudanças de consciência individuais acarretaria em mudanças sociais mais amplas. As críticas feitas aos valores e comportamentos (sobretudo ao individualismo, ao consumismo e à busca pelo lucro individual), geralmente, não são acompanhadas de críticas ao modo de organização social no qual tais valores e comportamentos são propagados e construídos. Não restam dúvidas quanto ao caráter ideológico dessa proposta: fazer concessões, mitigar, compensar, racionalizar, mas dentro do capitalismo, já que seus adeptos não veem possibilidade ou não têm a intenção de superá-lo. Já, para a segunda tendência, não há possibilidade de compatibilizar justiça social e ambiental com o capitalismo, pois se compreende que as raízes da crise estão no próprio projeto civilizatório constituído sob a égide das relações do capital, sendo esta uma crise estrutural com implicações sociais e ambientais e não apenas uma crise ambiental decorrente de uma crise de valores éticos e morais, sem nexos com as relações sociais e condições materiais de existência. A questão deixa de ser meramente moral, técnica e operacional e é assumida como essencialmente política.

Cabe explicitar porque o capitalismo é intrinsecamente insustentável sob todos os aspectos (ambientais, culturais, econômicos, políticos e sociais) e incompatível com o bem-viver dos povos. Em primeiro lugar, a insustentabilidade do modo de produção capitalista decorre da contradição existente entre o valor de uso e o valor de troca (Marx, 2011, p. 58). Tal contradição é importante para compreendermos o sentido da apropriação que é feita da natureza. Neste sistema, a produção não tem relação com a satisfação das necessidades humanas básicas (dimensão qualitativa) do conjunto dos povos e populações, mas sim com

a produção em larga escala (quantitativa), voltada para obtenção de lucro para pequena parcela da população. Não é de se estranhar, então, que a degradação do ambiente e das condições de vida de muitas pessoas não sejam exceção e sim condição. Não é à toa que, no capitalismo, os tipos de relação homem-natureza pautadas pelo valor de uso e não pelo valor de troca têm sido historicamente ameaçados. Como exemplos temos os diversos povos indígenas, quilombolas, agricultores familiares, pescadores artesanais, entre outros, muitos já extintos ou passando por processos de extinção ou de mercantilização de suas culturas e modos de vida, apesar de sua rica contribuição à sociobiodiversidade. Em segundo lugar, a insustentabilidade decorre da “falha metabólica”, a perturbação na interação metabólica entre o homem e a natureza. Segundo Marx, como explica Foster (2005), esta quebra no metabolismo homem-natureza, historicamente, decorre do estabelecimento da grande propriedade fundiária e da propriedade privada, levando à exaustão dos elementos naturais e à expropriação do trabalho. Isto é de uma atualidade impressionante em um período que presenciamos a hegemonia do discurso ecocientificista, da racionalidade técnica, do desenvolvimento sustentável, da responsabilidade socioambiental, enfim, da mercantilização da noção de sustentabilidade. O terceiro argumento diz respeito ao modelo econômico adotado, o qual implica tanto em uma distribuição desigual dos lucros e dos custos (ambientais, sociais, econômicos) entre as classes sociais (e também entre os países), quanto ao papel que os países desempenham na economia mundial. Muitos países historicamente, têm tido seus elementos naturais expropriados pelos países imperialistas, com o consentimento e subserviência de frações burguesas locais por conta de seus interesses estratégicos. Como expressão dessas relações, o Brasil tem adotado um modelo econômico cada vez mais atrelado aos interesses dos capitais monopolistas dos exportadores de *commodities*. Portanto, a insustentabilidade ambiental e social está atrelada ao modo de produção capitalista. Sendo a crise cíclica e estrutural, quaisquer metas, projeções, políticas, ações ou medidas que desconsiderem esta dimensão são incapazes de alterar substantivamente o quadro atual, eliminar seus efeitos e a própria crise.

Por fim, cabe analisarmos as instituições educacionais sócio-historicamente, sendo determinadas e determinantes em tais contextos. Com a modernidade, a instituição que tem assumido prioritariamente a função formativa na sociedade é a escola. Não podemos perder de vista que esta se conforma na sociedade capitalista, pois isto tem rebatimentos na sua dinâmica conflitiva de funcionamento, onde se produzem processos dialéticos de reprodução ideológica dos grupos e classes dominantes e movimentos de resistência em seu interior. É nessa dinâmica que a materialidade da escola se manifesta e sua legitimidade social se impõe. Isto é importante de ser afirmado já que ao mesmo tempo em que a escola é um espaço de reprodução da estrutura social, dos valores e conhecimentos que servem à dominação de classes, também é um espaço, como outros, onde há disputas, lutas e resistências por outros projetos educativos, por conhecimentos que sirvam às lutas sociais, por outras relações sociais que não de opressão de classe, etnia, gênero, etc.

Concepções de Estado e sociedade civil nas políticas de EA

Dentro das políticas federais de educação ambiental, assim como em outros espaços e campos da vida social, as concepções hegemônicas de Estado e sociedade civil estão

também presentes. A partir de análises da lei federal nº 9.795/99 que trata da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), do decreto nº 4.281/02, que a regulamenta, e do ProFEA (Brasil, 2006), produzidas em um contexto de reforma gerencial do Estado brasileiro, constata-se um discurso que trata o Estado como “naturalmente” ineficiente e burocrático, devendo tornar-se parceiro da sociedade civil, apoiando-a e transferindo recursos financeiros e a responsabilidade de execução das políticas sociais. Nesse sentido, defende-se uma “renovação” no Estado, de modo a torná-lo “forte”, “democrático” e “ético”, assumindo-o “como parceiro desta [sociedade civil] no processo de transformação do *status quo*” (Sorrentino *et al*, 2005, p. 285).

Essa “modernização do Estado”, mediante estratégias de descentralização do aparelho do Estado, de publicização e de privatização, de conteúdo neoliberal, são incorporadas no projeto político do neoliberalismo de “Terceira Via”, também conhecido como social-liberalismo. Esses discursos, também presentes nas políticas públicas de educação ambiental, foram produzidos em meio ao contexto da reforma gerencial do Estado brasileiro, iniciada em 1995, formulada pela equipe do Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), liderada pelo então ministro Bresser Pereira, no governo do PSDB, sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso. Apesar dos governos seguintes (Lula da Silva, 2002-2010, e Dilma Rousseff, 2011-?) serem de outro partido, o PT, estes não apenas não revogaram o Plano Diretor da Reforma do Estado como continuam implementando estratégias na mesma direção do anterior (público não-estatal², quase mercado, descentralizações³, publicizações⁴, privatizações, terceirizações, parcerias público-privadas), inclusive acentuando-as⁵ e aperfeiçoando-as. É neste sentido que, dentro do discurso oficial e hegemônico na Educação Ambiental, entende-se que as políticas públicas destinam-se “à resolução pacífica de conflitos, assim como à construção e ao aprimoramento do bem comum” (Sorrentino *et al*, 2005, p. 289, grifos meus). A sociedade civil é idealmente concebida de forma harmonizada, sem distinção e explicitação dos diferentes interesses contraditórios e antagônicos, em disputa.

Há diversos exemplos disto nos textos da PNEA, do decreto nº 4.281/02, do ProNEA e do ProFEA. Os artigos 3º e 7º da PNEA e o 1º do decreto apresentam uma

² Neste contexto, foram aprovadas duas leis federais - nº 9.637/98 e nº 9.790/99 -, respectivamente, que criaram as Organizações Sociais (OSs) e as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs). As OSs são privadas, criadas pelo poder público e nascem sob a forma de contrato de gestão de um patrimônio público. Por sua vez, as OSCIPs já eram privadas e se relacionam com o Estado por meio de parcerias.

³ A transferência para o setor privado de serviços auxiliares ou de apoio (Bresser Pereira, 1998, p. 61 *apud* Peroni *et alii*, 2009, p. 767).

⁴ A transformação de uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não-estatal (*ibidem*).

⁵ Como exemplos, os gastos com as terceirizações aumentaram em 85% no segundo mandato de Lula da Silva, passando de R\$ 7,6 bilhões para R\$ 14,1 bilhões, segundo dados das edições de 2006 e 2009 do “Relatório e Parecer Prévio sobre as Contas do Governo da República” nos três poderes da União.

<http://opinioenoticia.com.br/brasil/politica/governo-tem-disparada-das-terceirizacoes> Por sua vez, o projeto de lei nº 2.546/03, que institui as parcerias público-privadas, foi sancionado logo no começo do governo Lula, em 30/12/2004. <http://mail.administradores.com.br/informe-se/informativo/lula-sanciona-lei-que-libera-as-parcerias-publico-privadas/2625> e http://www.migalhas.com.br/mostra_noticia_articuladas.aspx?cod=4206 Acesso em 19 de abril de 2011.

abrangência de instituições e setores sociais (escolas públicas e privadas, empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas, meios de comunicação de massa, universidades, órgãos do SISNAMA, ONGs, a “sociedade como um todo”) que devem “somar esforços a favor da educação ambiental”, como se os interesses particulares, os conflitos, as condições profundamente desiguais, o corte de classe, tudo isto pudesse e devesse ser abandonado em prol da “confluência de interesses”, da “sinergia”, do estabelecimento de parcerias em prol do “interesse comum”. Como expressão desta visão harmonizada de sociedade civil, tem-se a política, presente no ProFEA, dos Coletivos Educadores, constituídos por

grupos de educadoras(es) de várias instituições que atuam no campo da educação ambiental, educação popular, ambientalismos e mobilização social. (...) Exemplos de instituições que podem compor um Coletivo Educador são instituições de Ensino, Universidades, Governo de Estado, Prefeituras Municipais, Núcleos de Educação Ambiental (NEAs)/IBAMA, Redes de Educação Ambiental, Organizações Não-Governamentais – ONGs, Pastorais, Federações, Sindicatos, etc. (Brasil, 2006, p. 33)

Embora a maioria das indicadas sejam públicas, há abertura para instituições privadas-mercantis. Todas são apresentadas como possibilidades igualmente válidas. É como se a contradição público-privado fosse secundária e, portanto, pudesse ser superada e conciliada em prol de “um mundo melhor”. Cabe olhar para quem, de fato, o mundo tem melhorado (e o quanto) e para quem isto não passa de mero discurso. Essa proposta torna-se mais contraditória ainda quando se firma como política pública, inclusive com financiamento do Estado, ou seja, recursos públicos, para as ações desses Coletivos, que podem atender a diferentes interesses e operar em uma lógica privada. O eixo da discussão então deixa de ser a contradição entre o público e o privado e se desloca para questões éticas, das boas intenções, e de ter capacidade, habilidade e “competência” para executar tais ações. Dessa forma, o argumento da descentralização das políticas de educação ambiental (e das políticas educacionais e sociais como um todo), nos marcos da reforma gerencial do Estado brasileiro, está vinculada às “competências técnicas” para o repasse da responsabilidade pela execução destas para agentes da sociedade civil. Esta lógica há algum tempo já foi apropriada pelo empresariado e pelas ONGs. Isso esvazia a discussão política sobre a natureza das políticas públicas, o caráter de classe e o papel do Estado. Dessa forma, a educação ambiental e as questões ambientais, de modo geral, aparecem de modo agregador, como se os efeitos dos impactos sociais e ambientais afetassem a todos da mesma forma e não fossem produzidos por um modo de organização social que serve a alguns em prejuízo da maioria. Além disso, alguns grupos e organizações sociais, sobretudo as empresas e ONGs, devido ao seu poder econômico, forma de administração e organização e de articulação político-institucional, saem extremamente fortalecidos com estas parcerias com o Estado, ao passo que as formas de organização populares dos trabalhadores, como os movimentos sociais de base popular e os sindicatos, são criminalizados, reprimidos, deslegitimados, silenciados e enfraquecidos. É o mesmo Estado que cumpre estas funções frente às organizações da sociedade civil. Este discurso (e sua disseminação) sobre a sociedade civil que oculta os conflitos, as disputas e as lutas sociais que a constituem, é

ideologicamente fundamentado, embora nem sempre as pessoas tenham consciência de seus efeitos.

Discurso oficial e hegemônico sobre a crise socioambiental

Para apreender o discurso sobre a problemática socioambiental nas políticas de EA, foram analisados as justificativas e os antecedentes presentes no ProNEA. Com relação aos antecedentes, quais são os marcos históricos apresentados no documento? Com relação às justificativas, elas justificam o quê? São convincentes, coerentes e o texto apresenta coesão interna?

As justificativas apontam para o papel da educação ambiental na construção de sociedades sustentáveis. Dentro do diagnóstico traçado no texto, é sugerido que a causa principal da ameaça à biodiversidade seria o “desenvolvimento desordenado” (Brasil, 2005, p. 17), desenfreado, que cresce sem ordenamento, sem planejamento, sem ser sustentável tanto do ponto de vista das questões ambientais, quanto em seu lado econômico, social e político. Dessa forma, aponta para a necessidade de ajustes no modelo de desenvolvimento, de modo a torná-lo sustentável, perspectiva compatibilista por não pôr em questão o modo de produção capitalista como passível de ser negado e superado. Ainda dentro deste diagnóstico de crise, o texto do ProNEA recorre às noções de exclusão social e de separação homem-natureza. O conceito de exclusão, que forma par dialético com o de “inclusão”, é problemático já que os problemas causadores desta suposta exclusão (sobretudo o desemprego e a pobreza, mas também a desescolarização ou a escolarização precarizada) não são anomalias dentro do sistema capitalista, mas seus aspectos estruturais. Não são possibilidades reais o pleno emprego, a erradicação da pobreza e uma formação educacional (escolar e universitária) e profissional de alta qualidade para todos no modo de produção capitalista, visto que neste há um sem-número de desempregados e força de trabalho disponíveis para serem expropriados de acordo com as necessidades variáveis da expansão do capital. Assim, os “excluídos” estão inseridos na dinâmica social, mesmo que de modo periférico ou marginal, sendo indispensáveis dentro deste modo de produção. Quanto à separação homem-natureza, não é aprofundado no texto o porquê desta no contexto de uma sociedade capitalista. Somente compreendendo o movimento de estranhamento do homem como parte da natureza dentro de um dado momento histórico, determinado por certos tipos de relações sociais e usos da natureza é que podemos encontrar mecanismos para superar tal separação.

Para solucionar tal quadro, os autores do ProNEA partem da concepção de que a questão ambiental estaria atualizando os sistemas sociais e campos do conhecimento, em uma leitura tecnificada, harmonizada e evolucionista, resultando no “direito ambiental”, na “ciência complexa”, na “tecnologia ecoeficiente”, na “economia ecológica”, na “política verde” e na “educação ambiental” (Brasil, 2005, p. 18). É como se a atualização das agendas políticas e dos campos de conhecimento por meio da dimensão ambiental fosse, intrinsecamente, algo positivo. Isso escamoteia as tensões constitutivas destes campos e da própria sociedade, fazendo com que a questão ambiental silencie e congrege as vozes dissonantes, não explicitando sua dimensão política, fruto de um discurso supostamente neutro e técnico. Aliada a isto, a transição societária rumo às “sociedades sustentáveis”, é pensada a partir de mudanças culturais (uma ética ecológica) e sociais (por meio do

empoderamento e da participação), não vinculadas a mudanças políticas que alterem radicalmente a estrutura do poder baseado em classes, nem o modo de produção e organização social. Termos como “empoderamento”, “participação”, “democracia” e “liberdade” estão presentes nos discursos do neoliberalismo, sobretudo em sua versão de “Terceira Via” justamente porque não ameaçam o cerne do sistema capitalista: a expansão e acumulação de capital, a exploração de classes, a mais-valia, a alienação do trabalho. Assim, as justificativas não são convincentes para todos os educadores ambientais, ambientalistas e agentes sociais que atuam em prol de uma transformação societária em direção a uma sociedade mais sustentável, inclusive porque há inúmeros argumentos, conceitos, propostas e compreensões que precisam ser melhor definidas para não assumirem caráter contraditório, demarcando as diferenças e disputas em torno da construção de uma sociedade sustentável.

Com relação aos antecedentes, o marco temporal adotado é o período do pós-guerra, as décadas de 1960 e 1970, mencionando-se as conferências, acordos e documentos internacionais que foram importantes para que a questão ambiental virasse tema da agenda política e para a própria institucionalização da Educação Ambiental. As lutas sociais, os conflitos socioambientais e as grandes catástrofes ambientais, entretanto, não são citados neste documento. O peso atribuído à institucionalidade pode ser explicado por dois aspectos: pelo ProNEA tratar-se de um programa de governo produzido nos marcos de um Estado capitalista e pela relação de diálogo com os organismos internacionais, evidenciada na seguinte passagem de um texto dos então diretores de Educação Ambiental nos ministérios da Educação e do Meio Ambiente:

(...) incitamos todos (...) que acolham os princípios do “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”, (...) [do] Programa Latino-Americano e Caribenho de Educação Ambiental (...) e do Plano Andino Amazônico de Educação e Comunicação Ambiental (...) Façamos isso dialogando com as Nações Unidas e os seus diversos organismos, no sentido (...) [de] fomentar a diversidade de ações (...) que se identificam com a perspectiva de uma educação ambiental emancipatória (Trajber e Sorrentino, 2006, p. 414).

A não explicitação de divergências com os organismos internacionais, com seu significado e poderio político, com seu projeto educacional e de sociedade (certamente, com um diferente sentido de emancipação que o dos projetos anticapitalistas), e o peso atribuído às Nações Unidas confirma a opção pelo espaço privilegiado conferido aos organismos internacionais, citados diretamente ou indiretamente – por meio das conferências, documentos, programas e tratados internacionais “sob os auspícios” dos órgãos ligados à ONU (Brasil, 2005, p. 21) – nos antecedentes do ProNEA.

Tendência à uma educação ambiental desescolarizada

Nas análises sobre o espaço conferido à educação ambiental no contexto escolar nas políticas de EA, os documentos referentes a estas políticas investigados foram a PNEA e o ProFEA. Além desses, foi traçado um paralelo entre um livro de grande repercussão no meio educacional nos anos de 1970, *Sociedade sem escolas*, de Ivan Illich, o qual defende a

tese da desescolarização da sociedade, e uma coletânea de textos de autores do campo da Educação Ambiental, com diversos conceitos e propostas adotadas na EA.

De modo geral, é possível observar, tanto nos discursos quanto nas práticas sociais, duas tendências diferentes, mas que convergem na perspectiva da desescolarização da educação ambiental: ou afasta-se e secundariza-se tais práticas do contexto escolar, priorizando outros espaços ditos mais compatíveis com a prática educativa ambiental; ou, quando estas ações estão voltadas para as escolas, geralmente, entram de modo periférico, por meio de agentes externos à comunidade escolar (em geral, ONGs e empresas), não tocando em questões centrais para sua materialização no contexto escolar (organização curricular, gestão escolar, carga horária docente, projeto político-pedagógico da escola), requalificando, assim, o sentido de “público” da escola pública por meio de parcerias público-privadas. Este discurso de parcerias público-privadas permite que agentes externos à escola entrem e desenvolvam projetos. Exemplos disto foram constatados em uma pesquisa realizada nas escolas da rede municipal de Teresópolis, estado do Rio de Janeiro. A iniciativa de empresas, em 43,4% das escolas, e de 26,6% com as ONGs, foi identificada na realização de projetos de EA (Lamosa, 2010, p. 122). Tais números, embora aquém da iniciativa de professores na realização destes projetos (95,8%), são bastante significativos e indicativos do grau das parcerias público-privadas dentro das escolas públicas. A entrada das empresas e ONGs nas escolas públicas desenvolvendo ações de educação ambiental tem profunda relação com seus projetos de responsabilidade socioambiental, que são, em grande medida, poderosas estratégias de propaganda das empresas e de (con)formação de um novo padrão de sociabilidade, especialmente, dos jovens (ibidem, p. 16).

Analisando o discurso presente nas políticas de educação ambiental, primeiramente, é possível observar um movimento de universalização da EA evidenciado pelos artigos 2º e 3º da PNEA, os quais, respectivamente, apontam para a necessidade de sua presença em todos os níveis e modalidades de ensino formal e não-formal (art. 2º), e demarcam a EA como direito de todos, indicando as incumbências do Poder Público e de setores da sociedade em promovê-la (art. 3º). O processo de universalização, ancorado na legislação e possibilitado pelas políticas públicas, pode ser confirmado nos dados oficiais dos Censos Escolares realizados pelo MEC quando, em 2001, 61,2% das escolas afirmou que fazia educação ambiental e, em 2004, esse percentual subiu para 94%.

Dentre os princípios básicos presentes no art. 4º, cabe destacar o “pluralismo de idéias e concepções pedagógicas na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade”. Este é um discurso de ampla aceitação entre os educadores ambientais. Apesar deste princípio, o inciso 1º do artigo 10 estabelece que “a educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino”, ainda que sejam exceções a pós-graduação, a extensão universitária e as áreas voltadas ao aspecto metodológico da EA (inciso 2º). Seja interpretada como uma determinação ou apenas como uma recomendação, além de se desconsiderar que os currículos escolares estão sócio-historicamente estruturados em disciplinas, e dessa formulação ser contraditória com a noção de pluralidade (via disciplinas do núcleo comum, disciplinas especiais, de forma interdisciplinar, por projetos, ou projeto político-pedagógico, etc), focaliza-se a discussão no formato pelo qual a EA deve entrar nos currículos. Separa-se, assim, forma de conteúdo da ação pedagógica, privilegiando-se a forma. Não se dá a devida atenção aos diferentes e problemáticos sentidos e finalidades aos quais a EA pode servir, como as perspectivas

comportamentalistas, individualizadoras e servindo mais de propaganda para empresas e ONGs (as ditas ações de “responsabilidade socioambiental”) do que para formar uma consciência crítica que auxilie nas lutas para resolver problemas concretos por meio da ação coletiva organizada.

O ProFEA apresenta quatro processos educacionais, sendo o terceiro a “educação por meio da escola e outros espaços ou estruturas educadoras”. Nem no título a escola tem centralidade, dividindo terreno com outros espaços. Isto fica mais evidente quando se afirma que

A principal estrutura educadora construída na nossa sociedade e que é resultado de amplas lutas pela democratização do acesso à educação é, sem dúvida, a Escola. Entretanto, na perspectiva desta proposta a educação faz parte da vida e como tal deve estar planejada para diferentes espaços e estruturas (Brasil, 2006, p. 22).

Está implícita aí a concepção de que a educação escolar é insuficiente, pois não “faz parte da vida” (de toda a vida, apenas de parte dela), não é uma educação permanente ou aprendizagem ao longo da vida. Dessa forma, dilui-se a escola (sobretudo a pública) como apenas mais um espaço e, mesmo com todos seus limites e dificuldades, como um importante espaço de socialização, democratização e aprendizado de conhecimentos básicos e de formação humana, inclusive para o mundo do trabalho, voltado para a maioria da população. Não significa restringir-se apenas à educação escolar ou negar a educação não-formal, mas reconhecer sua centralidade por democratizar e universalizar o acesso à educação, aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, à alfabetização e ao letramento, ao raciocínio lógico, aos conhecimentos científicos (biológicos, históricos, geográficos, físicos, químicos, sociológicos, etc) e outros que auxiliem no processo de sociabilização e na inserção no mundo do trabalho, ainda que fazendo a crítica e reconhecendo seus limites.

Por fim, um dos três eixos metodológicos do ProFEA é o de “Cardápios de aprendizagem”, o qual parte de uma crítica aos currículos escolares. Considera que “os programas de formação estruturados em ‘grades’ e ‘disciplinas’ têm a característica de engessar o processo de formação, considerando os educandos como uma mesma massa uniforme, com os mesmos desejos e mesmas lacunas”, sendo um “prato único, sem possibilidades de escolha” (Tonso, 2005, p. 52). Cada cardápio seria um “elenco de atividades que tem por objetivo proporcionar a formação (...) de Educadores Ambientais” (Tonso, 2005, p. 49) e que deve ser definido pelos integrantes dos “Coletivos Educadores” (ibidem, 51). Ou seja, os professores não podem definir os conteúdos, as metodologias e as atividades, mas estes Coletivos podem. Isso reforça a lógica das parcerias público-privadas e o diagnóstico de que a escola precisa ser “oxigenada” de “fora para dentro” já que a comunidade escolar seria incapaz de resolver os problemas da instituição. Fora isso, a metáfora comparando a educação à gastronomia é problemática, pois considera que as escolhas feitas sejam livres e iguais, ignorando que ao lado dos itens elencados nos cardápios aparecem os preços, que são bastante diferenciados em relação aos valores e, conseqüentemente, ao seu acesso às pessoas. Assim, mesmo com a apresentação das “opções”, isto não significa que todos tenham as mesmas condições de escolhê-las e nem que todos os pratos supram as carências nutricionais (e, no caso, educacionais) da mesma

forma. Talvez fosse mais coerente chamar tal proposta de “aprendizagem self-service”, inclusive por remeter melhor ao caráter individualizante e reacionário da Educação Permanente, que responsabiliza cada indivíduo pelo seu processo educacional e condena perspectivas e instituições universalistas como as escolas.

Caracterizando o discurso hegemônico das políticas federais de EA

Nesse percurso analítico, ainda há muito a se fazer no sentido de caracterizar melhor o discurso hegemônico materializado nos documentos oficiais das políticas públicas de Educação Ambiental e em outros textos, instâncias e espaços, fazendo parte, em grande medida, do senso comum mobilizado em torno das questões ambientais e sociopolíticas de modo geral. Há como identificar traços neste discurso que permitem associá-lo a um “discurso da novidade” (pedagógica, epistemológica, política). Existem problemas nesse tipo de discurso: não se avalia a pertinência, a capacidade explicativa e de intervenção/transformação *na* e *da* realidade do pensamento/teoria/instituição considerado velho e ultrapassado, julgando apenas o que é “novo” como melhor; muitas “novidades” são apenas novas roupagens de ideias antigas, são “mais do mesmo”. Como não se trata de um discurso homogêneo, as contradições no campo da Educação Ambiental são decorrentes das disputas teórico-políticas entre projetos de sociedade, tendo rebatimento nos níveis epistemológico, ideológico e na resistência ou aceitação na implementação de determinadas políticas.

É possível estabelecer uma relação coerente e articulada entre os discursos sobre a escola, as concepções de Estado e sociedade civil e de crise socioambiental nas políticas de EA. Seja a retirada da centralidade da escola como espaço prioritário para fortalecer uma educação (pública) de qualidade para a maioria da população, seja a requalificação do seu caráter “público” (via parcerias público-privadas), ambas têm ligações diretas com a reforma gerencial do Estado, que o mantém inquestionável a partir de investimentos ideológicos e de concessões a determinados setores da sociedade civil, assegurando o padrão de expansão e acumulação do capital. Estas reformas do Estado articulam-se também a uma concepção de que o Estado não deve ser questionado enquanto seu caráter de classe, assim como a estruturação da sociedade em classes sociais, pois, nesta perspectiva, não se trata de uma crise do capitalismo, mas uma crise de valores éticos e morais individuais e desvinculados do capitalismo, e é uma questão operacional, técnica e de comunicação a ser manejada. Trata-se, assim, de um conservadorismo dinâmico, na medida em que mantém o fundamental, alterando aspectos secundários mediante concessões que auxiliam na reprodução da dominação.

Referências bibliográficas

BATISTA, M. S. S. *Políticas públicas de educação ambiental: a gestão do Programa Municipal de Educação Ambiental de Mossoró-RN*. Dissertação de Mestrado – PPGE/DEPED/UFRN, Rio Grande do Norte, 2007.

BRASIL. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. **Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais: por um Brasil educado e educando**

ambientalmente para a sustentabilidade (ProFEA). Brasília: Série Documentos Técnicos, nº 8, 2006.

_____. _____ . **Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA)**. Brasília: Edições MMA, 3ª edição, 2005.

_____. **Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002**. Brasília: Diário Oficial da União, 2002.

_____. Lei 9.795, de 27 de abril de 1999. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/lei9795.pdf>

BUCI-GLUCKSMANN, C. **Gramsci e o Estado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. 1ª edição. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FOSTER, J. B. **A ecologia de Marx: materialismo e natureza**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 15ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

GRUPPI, L. **Tudo começou com Maquiavel – As concepções de Estado em Marx, Engels, Lenin e Gramsci**. Porto Alegre: L&PM Editores, 1980.

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. In: Layrargues, P. P. (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. 1ª ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, pp. 25-34.

KAPLAN, L. *Análise crítica dos discursos presentes nos documentos que definem a política de educação ambiental no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação) - PPGE/FE/UFRJ, Rio de Janeiro, 2011.

LAMOSA, R. A. C. *A educação ambiental e o novo padrão de sociabilidade do capital: um estudo nas escolas de Teresópolis (RJ)*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: UFRJ/PPGE, 2010.

LOUREIRO, C. F. B. Mundialização do capital, sustentabilidade democrática e políticas públicas: problematizando os caminhos da educação ambiental. *Ambiente e Educação*. Rio Grande, v. 14, 2009.

LOUREIRO, C. F. B., LAYRARGUES, P. P. e CASTRO, R. S. (orgs.). **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2009.

MARX, K. **O Capital – Crítica da Economia Política – Livro I – Volume I**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 28. ed., 2011.

_____. Prefácio. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2ª ed., 2008.

_____.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____.; _____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MESCHKAT, K. Uma crítica a la ideologia de la ‘sociedad civil’. In: Hengstenberg, P.; Kohut, K.; Maihold, G. (eds.) **Sociedad civil em América Latina: representación de intereses y gobernabilidad**. Caracas: Ed. Nueva Sociedad, 1999.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C.; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação brasileira. *Educação & Sociedade*, vol. 30, n. 108, pp. 761-778, 2009.

QUINTAS, J. S. Educação e sustentabilidade. In: V Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental, Joinville/SC. **Anais do V Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental**. Rio de Janeiro: Roda Viva, pp. 283-293, 2006.

SALAZAR, C. L. El concepto de sociedad em América Latina (usos y abusos). In: Hengstenberg, P.; Kohut, K.; Maihold, G. (eds.) **Sociedad civil em América Latina: representación de intereses y gobernabilidad**. Caracas: Ed. Nueva Sociedad, 1999.

SANFELICE, J. L. Dialética e pesquisa em educação. In: Lombardi, J. C.; Saviani, D. (Orgs.). **Marxismo e educação – debates contemporâneos**. 1ª ed. Campinas: Autores Associados, p. 69-94, 2005.

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, 2005.

TONSO, S. Cardápio de aprendizagem. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.) **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Vol. 1. Brasília: MMA: Diretoria de Educação Ambiental, p. 49-56, 2005.

TRAJBER, R.; SORRENTINO, M. Ética, Sustentabilidade e Educação Ambiental. In: V Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental, Joinville/SC. **Anais do V Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental**. Rio de Janeiro: Roda Viva, pp. 411-414, 2006.