
Carlos Frederico B. Loureiro

Biólogo, doutor em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social, ambos da UFRJ. Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Coordenador do Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade (LIEAS/FE/UFRJ). Pesquisador bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq. Participa de projetos de educação ambiental junto a instituições públicas como: Instituto de Gestão das Águas da Bahia, Secretaria do Ambiente/ Rio de Janeiro, Ministério da Educação, Ministério do Meio Ambiente, Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (Ibama), Instituto Chico Mendes para a Conservação da Biodiversidade (ICMBio). Autor de inúmeros artigos e livros em educação ambiental. Parecerista *ad hoc* de vários periódicos nacionais e internacionais, fundações de amparo à pesquisa, Capes e CNPq.

Resumo

O presente artigo estabelece, no primeiro momento, a interface entre sustentabilidade e educação por intermédio do debate historicamente feito no Brasil sobre o tema no campo da educação ambiental. Na segunda parte é feita uma análise das atuais políticas públicas federais de sustentabilidade em tempos de implementação de um padrão desenvolvimentista de crescimento econômico. Desse modo, a análise teórica e histórica empreendida permite a formulação de argumentos sobre as polêmicas e os caminhos adotados no universo da educação ambiental com vistas à criação de uma cultura da sustentabilidade no país, indicando seus avanços, necessidades e potencialidades.

Palavras-chave: Sustentabilidade. Educação ambiental. Educação para a sustentabilidade. Políticas públicas.

Abstract

This article aims at conducting a theoretical and historical analysis of the polemics and paths adopted within the realm of environmental education in its effort to create a culture of sustainability in Brazil, as well as its corresponding breakthroughs and potentials. First, the relationship between sustainability and education is established in a review of the historical debate on the theme among environmental educators. Second, an analysis of the current national public policies in environmental education in an age of implementing developmentalism as a way to economic growth is performed.

Keywords: Sustainability. Environmental education. Education for sustainability. Public policies.

Introdução

A princípio, criar e fomentar processos sociais pelos quais a sustentabilidade seja assumida pela educação, e essa se torne uma prioridade para as estratégias de promoção da sustentabilidade, me parece um ponto pouco discutível. Se reconhecemos que não há mudança sem educação – que ela sozinha não faz “milagres” e nem é a salvação –, qualificá-la no sentido da apreensão de premissas que garantem a reflexão sobre a sustentabilidade é algo pertinente e necessário diante dos desafios contemporâneos. Então, por que esse “casamento” é repleto de polêmicas?

Sustentabilidade é um conceito polissêmico, não delimitado por um único marco interpretativo, compreensivo e discursivo. É nesses termos que esse conceito vem sendo apropriado por diferentes agentes sociais que disputam hegemonia e o utilizam como um capital simbólico (BOURDIEU, 2009) de grande força na sociedade contemporânea, diante da proliferação de problemas ambientais e da intensificação do uso dos recursos naturais (HARVEY, 2007).

O mesmo pode ser dito em relação à educação, que, dependendo da filiação pedagógica adotada, imprime finalidades diferenciadas, com concepções distintas de sociedade, cidadania, formação humana, aprendizagem e ensino (SAVIANI, 2008). Essas “escolas” pedagógicas se estabelecem a partir de posicionamentos relativos ao que é determinante no ato educativo; tais como seu caráter instrumental ou reflexivo, o predomínio da cognição ou de aspectos volitivos e emocionais, entre outros que, em última instância, definem o que é o ser social e como cada pessoa se constitui como tal em sociedade (LUKÁCS, 2013).

Como as possibilidades para apresentar esses dois conceitos são muitas, para fins de delimitação do tema e da problemática a ser discutida, no presente artigo estabeleço a interface entre ambos por intermédio do debate historicamente feito no Brasil sobre sustentabilidade no campo da educação ambiental. Farei, ao final, uma breve análise das atuais políticas públicas federais nesse campo em tempos de avanço de um padrão desenvolvimentista de crescimento econômico. Desse modo, a análise teórica e histórica empreendida permitirá a formulação de argumentos, mesmo que preliminares, sobre as polêmicas e os caminhos adotados no universo da educação ambiental com vistas à criação de uma cultura de sustentabilidade no país.

Como esclarecimento preliminar, entendo por padrão desenvolvimentista a implementação de processos produtivos, ideológicos e político-institucionais que garantem e legitimam o “achatamento” espaço-temporal do ciclo econômico, reduzindo o tempo de uso de mercadorias e tendo o aumento do consumo como critério fundamental de qualidade de vida (LOUREIRO; BARBOSA; ZBOROVSKI, 2012). Esse processo não vem acompanhado de uma discussão pública aprofundada sobre seus efeitos ambientais e se estrutura com base no fortalecimento da indústria e da inserção econômica internacional, tendo o Estado como fator de fomento ideológico e financeiro e de garantia de infraestrutura para tais fins (POCHMANN, 2009).

O recorte estabelecido toma como referência a educação ambiental para a discussão da sustentabilidade, pois esta, particularmente no Brasil, vem se consolidando como um campo educativo próprio, com larga penetração nos mais diversos espaços sociais e com políticas públicas instituídas nas três esferas federativas (DIAS, 2010). O dado de realidade é que, na educação como um todo, o debate sobre sustentabilidade é precário ou mesmo ausente, em que o tema aparece como um princípio sem rebatimento na materialidade das políticas de educação, se circunscrevendo de modo sistemático, portanto, à educação ambiental (LOUREIRO; LIMA, 2012).

Além disso, não adotei de forma direta o uso da nomenclatura “educação para o desenvolvimento sustentável”, uma vez que ela não se consolidou institucionalmente no país, sendo ponto de inúmeras polêmicas e objeto interno da educação ambiental. Cabe destacar, no entanto, que mesmo entre educadores ambientais, em pesquisa feita pelo Ministério do Meio Ambiente, em 2005, no V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, um dos eventos mais expressivos da área, 82% dos pesquisados desconheciam e 77% eram críticos à nomenclatura promovida pela Unesco (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2005).

Ainda assim, considerando o exposto, as possibilidades para empreender a discussão seriam relativamente vastas. Para uma delimitação mais precisa e rigorosa, resolvi focar em questões controversas ao chamado desenvolvimento sustentável e ao modo como a Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu não só esse conceito, mas principalmente a década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014). Posteriormente, trato da educação ambiental e das atuais políticas públicas

federais em suas contradições e avanços. Como este é um texto baseado em análise documental e em revisão bibliográfica, as controvérsias principais são extraídas de textos seminais desse debate na década de 2000: Carvalho (2008) e Sato (2005, 2008).

Desenvolvimento sustentável e sustentabilidade: de quê, para quem, para o quê?

Os fundamentos desse debate se encontram de modo claro no relatório *Nosso futuro comum*, da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Essa Comissão foi instituída em 1983, na sessão 38 da Assembleia Geral da ONU, coordenada por Gro Harlem Brundtland, à época primeira-ministra da Noruega. O referido relatório foi aprovado sem restrições na sessão 42 das Nações Unidas, em 1987, formalizando o conceito mais propagado de desenvolvimento sustentável (COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1991).

Ao defini-lo como um novo tipo de desenvolvimento capaz de garantir vida digna às pessoas no presente sem comprometer as condições naturais que dão suporte à sociedade no futuro, assume um caráter consensual, mas igualmente genérico, lastreado por uma perspectiva humanitária que aposta na cooperação entre nações, tendo por referência a formação de uma ética ecológica e a gestão racional dos recursos naturais.

Posto nesses termos, as apropriações possíveis são incontáveis. Para alguns, a sustentabilidade, ao se referir à capacidade de um sistema resistir ou se adaptar a mudanças internas ou externas, é a finalidade, e o desenvolvimento sustentável é o meio; modelo econômico e social para se alcançar o fim (SACHS, 2004). Para outros, é o inverso.

Pensando em termos de mercado, o objetivo é alcançar mercados estáveis via desenvolvimento tecnológico e gerenciamento adequado dos negócios e finanças (ELKINGTON, 2001), portanto a sustentabilidade é posta enquanto processo que permite o desenvolvimento sustentável. Há ainda os que vão pensar na sustentabilidade segundo a matriz científica de origem de cada profissional envolvido no debate (CHICHILNINSKY, 1996) ou como estratégia (GLAVIC; LUKMAN, 2007) do desenvolvimento sustentável – *ecodesign*, economia verde, consumo sustentável, reúso etc.

Uma última classificação que merece registro por ser a que mais diz respeito ao debate da educação ambiental é a divisão em sustentabilidade forte e fraca, comentada por Carvalho (2008), e que pode ser encontrada detalhadamente em Fiorino (2011). Resumidamente, a sustentabilidade fraca é defendida por aqueles que aceitam certa compensação pela perda do patrimônio natural em decorrência do progresso econômico, se este estender o bem-estar material e garantir os direitos sociais ao conjunto da população. Em suas estratégias, busca substituir atividades produtivas de extração de recursos não renováveis por atividades que utilizam recursos renováveis, o que implica estímulos ao desenvolvimento tecnocientífico.

A sustentabilidade forte é defendida por aqueles que não aceitam a substituição ou compensação, exigindo a manutenção da integridade ecossistêmica atual simultaneamente à garantia da justiça social, o que induz à defesa da substituição total ou parcial das economias atuais e seus modos de produção. É composta por matrizes ideológicas variadas, que negam o padrão societário dominante e afirmam ser factível dar materialidade a formações socioeconômicas alternativas.

Essa classificação é a que mais se destaca no contexto da educação ambiental, pois remete não a um debate estritamente conceitual, epistemológico ou instrumental, mas a aspectos políticos, de visão de mundo, com implicações sobre o modo como pensamos a organização da sociedade e, em seu interior, a educação. Afinal, sendo esta um elo indissociável da formação do indivíduo social, o modo como se realiza está relacionado diretamente à organização social, à cidadania e ao que adotamos como “projeto de humanidade” (SAVIANI, 2014b). Feita essa constatação, para chegar ao cerne da questão para a educação ambiental, é preciso dar algumas explicações e análises sobre os conceitos em destaque.

Sustentabilidade é um conceito oriundo das ciências biológicas e se refere à capacidade de suporte de um ecossistema, permitindo sua reprodução ou permanência no tempo. Isso significa, trazendo para o plano social, o que um processo, ou um sistema, necessita para ser sustentável (MONTIBELLER-FILHO, 2008): (1) Conhecer e respeitar os ciclos materiais e energéticos dos ecossistemas em que se realizam; (2) Atender a necessidades humanas sem comprometer o contexto ecológico e, do ponto de vista ético, respeitando as demais espécies; (3) Garantir a existência

de certos atributos essenciais ao funcionamento dos ecossistemas, sem os quais perderiam suas características organizativas; (4) Reconhecer quais são seus fatores limitantes, preservando-os para não inviabilizarem a sua capacidade de reprodução; (5) Projetar a sua manutenção em termos temporais.

Nesse contexto explicativo, necessidades são vistas tanto no sentido material quanto simbólico – portanto, econômico e cultural (BOURDIEU, 2007). Assim, fazem parte dessas necessidades: subsistência (garantindo a existência biológica), proteção, afeto, criação, produção, reprodução biológica, participação na vida social, identidade e liberdade. Portanto, sustentável não é o processo que se preocupa com o ecológico ou com o social. É entendido aqui como complexo de relações sociais que tem por premissa contemplar as diversas dimensões da existência humana em seu movimento de reprodução da vida social e biológica.

Capacidade de suporte significa a projeção de um máximo de população de uma espécie que pode ser mantido indefinidamente sem gerar uma degradação de recursos que acabe por afetar a própria viabilidade de reprodução da espécie. Há críticas a esse conceito, pois ele é operacional em escala planetária, mas pouco viável em análises locais, em função de a humanidade viver em sistemas sociais abertos a trocas materiais e energéticas com outros sistemas (ALIER, 1998).

Há ainda a constante preocupação com não se recair em uma leitura malthusiana, que aponta a relação direta entre crescimento populacional e disponibilidade de recursos como fator limitante, naturalizando as relações de produção (ALIER, 2007). A população tem que ser entendida de modo histórico, ou seja, como resultado de relações sociais específicas de uma sociedade. Portanto, no caso humano, nem sempre maior quantidade significa maior pressão sobre recursos naturais. De qualquer forma, é uma noção relevante, que ajuda a pensar o sentido dado à capacidade de suporte e, por conseguinte, à sustentabilidade.

Sem dúvida, o conceito de sustentabilidade é instigante, complexo e desafiador. Faz com que se pense sobre múltiplas dimensões e suas relações. Mas o que houve de mais interessante ao se trazer um conceito das ciências biológicas para a política, a cultura e a economia foi não só admitir a dinâmica do contexto ecológico como uma condição objetiva de qualquer atividade social, mas também pensar em um desenvolvimento

que fosse duradouro e atribuir responsabilidade pela vida das pessoas no futuro a partir do que o cidadão realiza no presente (VEIGA, 2008). Em um momento de ênfase no imediato e na efemeridade, propor o inverso é algo consideravelmente radical e tem seu mérito.

Um aspecto polêmico para a educação ambiental sobre essas questões da sustentabilidade remete ao uso ou não de “desenvolvimento” junto a “sustentável”. De um modo geral, os educadores ambientais no Brasil, influenciados pela posição assumida à época da elaboração do “Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global”, aclamado durante a Rio-92, tendem a rejeitar a denominação desenvolvimento sustentável. Esses educadores adotaram a defesa do conceito de sociedades sustentáveis no lugar de desenvolvimento sustentável, pois consideram que o segundo é a expressão da perpetuação do modelo econômico atual e de uma matriz paradigmática pautada na dissociação sociedade-natureza e na ciência positivista, incompatíveis com um paradigma complexo (SATO, 2008).

No início de sua introdução, o referido tratado, aprovado por unanimidade durante a Jornada Internacional de Educação Ambiental na Rio-92, que reuniu mais de 500 educadores de todos os continentes, afirma:

Introdução

Consideramos que a educação ambiental para uma sustentabilidade equitativa é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida. Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica. Ela estimula a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservam entre si relação de interdependência e diversidade. Isto requer responsabilidade individual e coletiva em nível local, nacional e planetário.

Consideramos que a preparação para as mudanças necessárias depende da compreensão coletiva da natureza sistêmica das crises que ameaçam o futuro do planeta. As causas primárias de problemas como o aumento da pobreza, da degradação humana e ambiental e da violência podem ser identificadas no modelo de civilização dominante, que se baseia em superprodução e superprodução e superconsumo para uns e em subconsumo e falta de condições para produzir por parte da grande maioria.

Consideramos que são inerentes à crise a erosão dos valores básicos e a alienação e a não participação da quase totalidade dos indivíduos na

construção de seu futuro. É fundamental que as comunidades planejem e implementem suas próprias alternativas às políticas vigentes. Dentre essas alternativas está a necessidade de abolição dos programas de desenvolvimento, ajustes e reformas econômicas que mantêm o atual modelo de crescimento, com seus terríveis efeitos sobre o ambiente e a diversidade de espécies, incluindo a humana (BRASIL, 2007).

Além disso, a maioria da literatura sobre o tema afirma que o conceito de desenvolvimento é oriundo da tradição cartesiana de ciência, que o coloca como sinônimo de crescimento. Portanto, é um conceito qualificado por uma noção de progresso, de algo contínuo, inexorável e linear, mesmo que marcado por fases distintas. Trazido para o plano econômico, esse vem imediatamente associado à noção de que as sociedades podem crescer indefinidamente para níveis mais elevados de riqueza material, cujas leis são teleológicas e mecanicistas – causalidade direta: uma coisa leva necessariamente à outra.

Ao conceito de desenvolvimento vem acoplado o de evolução, que, nessa perspectiva teórica implícita ou explícita nos documentos dos organismos internacionais e de governos centrais, implicaria a noção de avanço constante por meio da razão e do conhecimento científico e de um modelo de sociedade civilizada a ser perseguido – no caso, o modelo civilizatório europeu, cujo “motor” é a industrialização (HERCULANO, 1992, 2006). Nesses termos, o desenvolvimento seria visto como sinônimo de crescimento econômico e produção de mercadorias, em que a felicidade e o bem-estar estariam associados ao consumo de massa. Em última instância, seria uma série sucessiva de etapas a serem cumpridas, passando de sociedades tradicionais para as modernas e industriais (LEFF, 2009).

Não há a menor dúvida de que esse foi, e ainda é, o entendimento e o respectivo projeto político e societário dominante. Nesse sentido, é compreensível que o uso do conceito de desenvolvimento seja posto em dúvida. Mas vejo nessas afirmações teóricas um reducionismo conceitual e uma leitura histórica um tanto parcial, simplificando a questão de fundo. O fato de ser dominante não significa que seja única, e o fato de expressar um projeto político dominante não significa que não haja na sociedade projetos em disputa.

Há uma leitura dialética e complexa que define desenvolvimento de modo muito diferente desse dominante e que é interessante de ser

conhecida, seguindo as formulações de Fausto (1987, 2002) e Chauí (2006). Conhecê-la permite estabelecer a possibilidade da negação do que virou senso comum, buscando dar maior complexidade ao debate e evitando “condenar” um conceito à “lata de lixo da história”.

Nessa outra linha de argumentação teórica, desenvolvimento é um movimento de descontinuidade, não linear e não etapista, posto que o novo está contido na forma anterior mas se objetiva por caminhos complexos e nexos mediados por várias dimensões. Assim, o conceito de desenvolvimento não sugere necessariamente que uma sociedade posterior seja melhor ou que haja uma sociedade ideal a ser atingida. Pode-se apenas afirmar que é mais complexa no sentido de que é irreversível – não se pode voltar ao antes de forma plena e, sempre que algo ocorre, agregam-se novas informações ao sistema –, tem mais relações e é qualitativamente distinta.

Esse é um ponto de vista interessante e consistente, que merece maior reflexão dos interessados sobre os rumos da sustentabilidade. Sob a lógica dialética, é uma posição conceitual menos simplificadora da realidade e pautada em análises relacionais complexas (LEFEBVRE, 1975).

De qualquer forma, o cerne da discussão não é uma questão teórica e conceitual, mesmo que esta seja relevante e mereça ser posta para evitar simplificações que encerrem o debate por tratamento superficial do tema, e exatamente por isso tenha sido colocada. O determinante da reflexão sobre sustentabilidade está em saber quem porta qual proposta e com que fim. É associada a esse aspecto que a discussão teórica ganha densidade e materialidade.

Uma crítica menos conceitual e mais política e histórica posta pela tradição da educação ambiental brasileira ao modelo de desenvolvimento sustentável, tal como definido pela ONU no relatório *Nosso futuro comum* (COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1991) e posteriormente na Agenda 21 (BRASIL, 1995), é que este, quando operado nas políticas governamentais (vide, por exemplo, as políticas de promoção da Agenda 21 no Ministério do Meio Ambiente e no Ministério da Educação), estrutura-se a partir de um discurso centrado em um espírito solidário, em uma noção de valores universalmente válidos que orientam a humanidade, em uma ética normativa e em soluções tecnológicas e gerenciais de um ambiente reificado.

O debate sobre sustentabilidade fica marcado por um pressuposto de aliança entre agentes sociais, de inter-relação harmônica não só entre eles, mas entre economia, política e condições ecológicas. Dessa forma, os problemas ambientais são reduzidos a problemas relativos ao desenvolvimento científico e tecnológico, à ausência ou presença de valores morais compatíveis com uma ética ecológica e a questões gerenciais. Não há reflexões mais estruturais e relativas à historicidade das relações sociais e modos de produção (ZHOURI; LASCHEFSKI; PEREIRA, 2005).

A crítica, portanto, é feita precisamente a essa orientação teórica e ideológica que coloca o ambiente em um lugar “à parte”, cuja gestão é racionalmente orientada para fins atendidos pelo uso justo da ciência e da tecnologia e por uma ética normativa. Assim, o ambiente deixa de ser visto como produto histórico das relações sociedade-natureza, um complexo relacional objeto de disputa na sua materialidade, em que as diferentes territorialidades se estabelecem e se produzem (ACSELRAD, 2004, 2013). Com essa orientação de desenvolvimento sustentável, volta-se à fórmula de solucionar o crescimento da produção e do consumo associando-o a mecanismos distributivos, hipoteticamente capazes de trazer padrões dignos de sobrevivência para todos, cabendo à educação transmitir comportamentos adequados e promover valores morais balizadores da conduta ambientalmente válida.

Nesse debate, observa-se que a proposta de educação para o desenvolvimento sustentável, ou educação para a sustentabilidade, é normalmente defendida quando se fica no plano discursivo das intenções e das generalidades conceituais, estabelecendo a sustentabilidade como consenso (BARBIERI; SILVA, 2011; SILVA; CZYKIEL; FIGUEIRÓ, 2013), sem considerar a materialidade e as contradições sociais que dão significados ao próprio conceito. Com isso, a sustentabilidade se reduz a um conjunto de instrumentos técnicos, inclusive para a educação – e, portanto, um meio que possibilita alcançar o desenvolvimento sustentável. É essa redução de finalidade, tanto em relação à sustentabilidade, quanto à educação, a base de um dos maiores questionamentos feitos por educadores ambientais à adoção da nomenclatura da Unesco (BRASIL, 2005).

Com essas reflexões sobre o olhar da educação ambiental para o desenvolvimento sustentável e para a proposta da ONU de educação nesse escopo, é possível, no que cabe em um artigo, avançar conforme a orga-

nização lógica indicada no início deste texto. Antes, no entanto, cabe ressaltar que não se pode cair em uma análise tipológica idealizada das duas propostas: a educação para o desenvolvimento sustentável como colonial e neoliberal, e a educação ambiental como decolonial e transformadora.

Concordando com Freitas (2006), tanto em uma quanto na outra, verificam-se posturas que reproduzem padrões relacionais encharcados de preconceitos ou dominação, sem criticidade, caindo em um praticismo voluntarioso pouco efetivo. Considero também plausível dizer que, dependendo do que se adota como conceitos de desenvolvimento e de sustentabilidade, sabendo situá-los nas políticas e na historicidade de cada concepção educacional, esses podem dialogar com relativa “facilidade”, respeitando-se as especificidades construídas em suas trajetórias. Mas essa necessária observação, que ajuda a entender a dinâmica contraditória do real, não impede de se identificar o que é tendencial, problematizando os aspectos determinantes e evidenciando o que acabou por se configurar historicamente no Brasil.

Educação para o desenvolvimento sustentável e educação ambiental: aprofundando a reflexão

Um aspecto mais profundo, relativo às finalidades da educação, remete a uma crítica ao sentido instrumental dado à educação, quando esta vem associada ao discurso da sustentabilidade no âmbito das instituições. “Educar para...” dá a entender que se educa com fins instrumentais, como comentado no item anterior, que podem estar dissociados de fins emancipatórios e reflexivos. É como se a educação servisse para criar competências, capacidades, habilidades e comportamentos sem que estes estivessem necessariamente vinculados ao pensar o mundo, ao refletir sobre a existência, ao atuar como cidadão na construção da história e da vida pública e ao se posicionar politicamente. A questão é: precisamos de educação para o desenvolvimento sustentável, educação para a sustentabilidade, educação para o meio ambiente, ou precisamos simplesmente de educação ambiental, ou, em termos mais rigorosos, precisamos fundamentalmente assegurar o direito à educação como princípio elementar da formação humana?

Esse aspecto tem forte rebatimento entre professores de escolas da educação básica que questionam frequentemente o excesso de “educações”

criadas e tornadas obrigatórias nas escolas em um momento de precarização do trabalho docente (SANTOS, 2013). As escolas são forçadas a cumprir com os conteúdos curriculares e mais essas outras “educações”, normalmente na forma de projetos, sobrecarregando o trabalho docente e os alunos. A crítica é direcionada, nesse caso, não à importância das temáticas, mas à forma como chegam às instituições educacionais e ao tratamento que deve ser dado, desconsiderando a necessidade de se educar como um todo para a vida e para a cidadania.

Outra polêmica específica do caso brasileiro e latino-americano se refere à inadequação do principal argumento usado pelos adeptos da educação para o desenvolvimento sustentável – manifesto pela ONU – para justificar a adoção dessa denominação. Estes afirmam que a terminologia é pertinente para o enfrentamento dos problemas contemporâneos, pois dialoga de modo mais explícito com a economia e com as questões sociais em geral, o que nem sempre é verdadeiro para a educação ambiental (BRASIL, 2005; SAUVÉ, 1997), sendo importante enfatizar, diante do cenário de agravamento da crise, a vinculação entre o social e o ecológico.

Há alguns equívocos nesse argumento. A educação ambiental, seja em qual documento internacional de referência for, jamais desconsiderou tais aspectos, afirmando o ambiente como totalidade (UNESCO, 1976, 1980).

Isso pode ser constatado em pelo menos duas clássicas publicações da entidade:

La Educación Ambiental es la acción educativa permanente por la cual la comunidad educativa tiende a la toma de conciencia de su realidad global, del tipo de relaciones que los hombres establecen entre sí y con la naturaleza, de los problemas derivados de dichas relaciones y sus causas profundas. Ella desarrolla, mediante una práctica que vincula al educando con la comunidad, valores y actitudes que promoven un comportamiento dirigido hacia la transformación superadora de esa realidad, tanto en sus aspectos naturales como sociales, desarrollando en el educando las habilidades y aptitudes necesarias para dicha transformación (UNESCO, 1976, p. 10).

The determination of bases for a strategy, at all educational and governmental levels, constitutes the first stage needed for the introduction of environmental education into education in general [...] This task requires the [...] establishment of a new relationship between all those engaged together in the education process. To this end, legislative measures may

be taken providing the state with a legal framework in which to draw up an environmental education system for the entire community (UNESCO, 1983, p. 9).

Logo, conceitualmente, não há o que ser revisto nesse sentido. Na prática, é verdade que em países “do norte” a educação ambiental ficou muito voltada para visitas a áreas protegidas ou rurais, ensino de conteúdos ecológicos e técnicas de conservação. No entanto, na América Latina, tais práticas não correspondem à realidade. Existe um biologicismo oriundo da década de 1970, mas é minoritário nas iniciativas na década de 2010.

Ainda que uma parcela dos educadores ambientais que adotam a terminologia “educação para o desenvolvimento sustentável” o faça com base na necessidade de maior ênfase no social e no econômico, esse argumento não corresponde ao que de fato se passa no Brasil. Principalmente após os anos de 1990, um teor de justiça social e de uso de pedagogias críticas ganhou espaço na educação ambiental, definindo sua identidade (LOUREIRO, 2012).

Pensar em educação ambiental, em larga medida, era e é pensar nos componentes sociais e ecológicos do ambiente, até porque o conceito rigorosamente se refere às relações sociedade-natureza em um dado recorte espaço-temporal. Essa é a especificidade da questão ambiental. Do contrário, cair-se-ia em um ou outro, ou ainda em analisar e buscar compreender um a partir do outro, o que tem gerado vários problemas nas transposições e analogias feitas, como, por exemplo, na teoria de sistemas, na sociobiologia, no darwinismo social, na sociologia funcionalista (LOUREIRO; LAYRARGUES; CASTRO, 2012).

Há por fim alguns pontos que são evidências de uma leitura pragmática e instrumentalizadora de educação, que se expressam de forma clara na apresentação oficial da Unesco, sede Brasil, em defesa da educação para o desenvolvimento sustentável. O conjunto do texto é autoexplicativo, mas há alguns aspectos que se destacam e que provam que o que tenta ganhar legitimidade como novo é uma reprodução com “roupa nova” de propostas educativas inseridas de forma mesclada no que Saviani (2012a) denominou “pedagogia tradicional” e “pedagogia nova”.

A concepção pedagógica tradicional, fortemente ancorada no positivismo científico, parte do pressuposto de que o conhecimento científico é

fonte da verdade e gera a correta leitura do mundo, a mudança de comportamento a partir da verdade científica e, em decorrência dessa ação pessoal, a mudança objetiva da realidade. É por isso que, nesse caso, a relação professor-aluno é unidirecional; portanto, do que possui o saber (a luz) para o que precisa aprender (aluno – literalmente, aquele que ainda não tem luz). O conhecimento é então apresentado ao aluno já na condição de abstração universalmente válida, sem que o mesmo seja elaborado a partir da apreensão da realidade concreta, elevando-se ao abstrato, que possibilita as generalizações cabíveis.

A pedagogia nova, oriunda da década de 1930, mantinha o entusiasmo na escola enquanto fator de equalização social, já existente na tradicional, só que enfatiza os sentimentos, os projetos de resolução de problemas, as experiências, os aspectos psicológicos. É uma pedagogia que cria um fetiche da individualidade, inaugurando o que hoje a Unesco e boa parte dos programas governamentais adotam como o “aprender a aprender”, expresso no Relatório Jacques Delors, de 1996 (DELORS et al., 1998), e, em certa medida, reproduzido acriticamente pela educação ambiental.

Além dos problemas decorrentes de uma leitura por demais superficial da escola e sua função social, ambas as pedagogias tendem a dicotomizar as complexas relações professor-aluno, conteúdo científico-experiência de vida, política pública-cotidiano, cognição-sentimento, conduta pessoal-contexto cultural, estabelecendo polarizações onde estas não cabem (DUARTE, 2000, 2013).

Feita essa indispensável explicação, volto à explicitação e problematização dos pontos centrais que se encontram no documento de anúncio da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

O Fórum Global para o Desenvolvimento Sustentável, realizado em Joanesburgo em 2002, propôs à Assembleia Geral das Nações Unidas a proclamação da Década Internacional da Educação para o Desenvolvimento Sustentável para o período 2005-2014. A proposta foi aprovada em dezembro de 2002, durante sua 57ª Sessão.

Na qualidade de principal agência das Nações Unidas para a educação, a Unesco deve desempenhar papel primordial na promoção dessa década, principalmente no que tange ao estabelecimento de padrões de qualidade para a educação voltada para o desenvolvimento sustentável. Seu principal objetivo é o de integrar os princípios, os valores e as práticas

do desenvolvimento sustentável a todos os aspectos da educação e da aprendizagem.

Esse esforço educacional irá incentivar mudanças de comportamento que virão a gerar um futuro mais sustentável em termos da integridade ambiental, da viabilidade econômica e de uma sociedade justa para as gerações presentes e futuras.

Isso representa uma nova visão da educação capaz de ajudar pessoas de todas as idades a entender melhor o mundo em que vivem, tratando da complexidade e do inter-relacionamento de problemas tais como pobreza, consumo predatório, degradação ambiental, deterioração urbana, saúde, conflitos e violação dos direitos humanos, que hoje ameaçam nosso futuro.

O impacto das políticas públicas implementadas até o presente pode gerar efeitos de escala planetária, e é importante conscientizar e sensibilizar o público sobre as implicações desses esforços de preservação.

O Escritório da Unesco irá desempenhar papel primordial na promoção da Década Internacional da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. A preservação do patrimônio ameaçado só será possível com a compreensão e a responsabilidade compartilhada de diferentes gerações.

(<http://www.unesco.org/pt/brasil/special-themes/education-for-sustainable-development/>)

A primeira ênfase identificada está em “mudar comportamentos”. A afirmação indica que, se cada um mudar seus comportamentos, o resultado será novas relações entre pessoas e dessas com o mundo. Defender que mudar comportamento é sinônimo de mudar a realidade é apostar que as relações se dão sempre do indivíduo para o outro, por somatório e bom exemplo, e do indivíduo para a sociedade, que é a expressão coletiva dos comportamentos individuais. Aqui não há dialética entre eu-outro, mútua determinação. E essa compreensão monocausal da realidade e leitura unidirecional da formação das pessoas já foi objeto de inúmeras críticas conclusivas no campo da educação (SAVIANI, 2014a, 2012b; ARROYO; BUFFA; NOSELA, 2010; FRIGOTTO; GENTILI, 2001).

No campo ambiental, há outra consequência. Como os sujeitos deixam de se constituírem nas relações com o seu contexto, uma análise moralista fica facilitada. O problema deixa de se situar no lugar do sujeito nas relações de produção e na vida cotidiana e passa para a esfera do julgamento moral: essa pessoa é “boa” ou “má”. Assim, o problema deixa

de ser primordialmente as relações sociais e passa a ser o indivíduo. Resalte-se: sem ficar claro o que é ser bom, para que cultura e para quem se é bom.

O que importa para um discurso moralista da sustentabilidade é que se possam classificar os que são “defensores da natureza” e os que são “inimigos da natureza”, com base em critérios subjetivos, desconsiderando que entre os “defensores” e os “inimigos” há práticas e intencionalidades distintas que complexificam a discussão.

Depois se afirma que essa é uma “nova visão de educação”. Em qual sentido? No de orientação pedagógica não, uma vez que os objetivos manifestos são próprios de concepções do início do século passado, pois tanto a pedagogia tradicional quanto a pedagogia nova estão aí datadas. É inovadora porque fala em sustentabilidade? É um argumento frágil, uma vez que ignora a polissemia do conceito, incorrendo em sua idealização.

De modo emblemático, a declaração da Unesco encerra defendendo como objetivo da educação “conscientizar sobre as implicações desses esforços de preservação”. Aqui a fragilidade do argumento evidencia seu caráter conservador em termos pedagógicos. Conscientizar vira sinônimo de informar ou no máximo de ensinar ao outro o que é certo pela ciência; de sensibilizar para o ambiente; transmitir conhecimentos; ensinar comportamentos adequados à preservação, desconsiderando as condicionantes socioeconômicas e culturais do grupo com o qual se trabalha (LOUREIRO, 2007).

O cerne da educação ambiental, como campo historicamente delineado no Brasil, é a problematização da situação ambiental pelo permanente movimento reflexão-ação, em práticas dialógicas, cotidianas e de intervenção na vida pública. Ou seja, para essa, conscientizar só cabe no sentido de “conscientização” posto por Freire (2011, 2013): processo de mútua aprendizagem pelo diálogo, movimento teórico-prático no mundo. Movimento praxiológico e coletivo de ampliação do conhecimento das relações que constituem a realidade, de leitura do mundo, conhecendo-o para transformá-lo e, ao transformá-lo, conhecê-lo.

A tradição brasileira de educação ambiental

Feitas essas considerações analíticas acerca do debate sobre sustentabilidade e educação ambiental, é pertinente compreender um pouco mais da especificidade da educação ambiental brasileira em sua historicidade.

As primeiras atividades assumidamente de educação ambiental no Brasil datam do início da década de 1970. Elas ocorreram por meio de iniciativas de entidades conservacionistas e da extinta Secretaria Especial do Meio Ambiente (Sema), expandindo-se em seguida para outros órgãos estatais de meio ambiente. Em um contexto de ditadura militar, distinto do cenário europeu em que a ecologia política conquistava espaços na academia e na sociedade civil (LOUREIRO, 2006), as iniciativas educativas ambientais eram vistas como um instrumento técnico-científico voltado para a resolução de problemas ambientais por meio da transmissão de conhecimentos ecológicos e da sensibilização. Era também muito comum serem vistas como um componente (secundário) dentro de grandes programas governamentais de recuperação ambiental (LOUREIRO; SAISSE, 2014).

Contudo, nos anos 1980, esse quadro razoavelmente “estável” de compreensão e execução começa a se diversificar e a consolidar novas posições teóricas e políticas. A crescente degradação dos ecossistemas, a perda da biodiversidade, a reprodução das desigualdades sociais e a destruição de culturas tradicionais levaram ao repensar da “questão ambiental” por grupos ambientalistas, chamados de socioambientalistas, que denunciaram as causas sociais dos problemas ambientais, e por educadores populares. Além disso, a referida década e o início dos anos 1990 foram marcados por um processo de redemocratização da sociedade brasileira, o que favoreceu a retomada de movimentos sociais, o livre debate acadêmico e o fortalecimento de perspectivas críticas na educação e na educação popular.

Diante desses fatos e da conjuntura favorável a um maior diálogo entre movimentos sociais, educadores em geral e ambientalistas, a educação ambiental passou a ser vista como um processo contínuo de aprendizagem em que indivíduos e coletividades tomam consciência do ambiente por meio da produção e transmissão de conhecimentos, valores, habilidades e atitudes.

Nessa mesma época, um elemento a mais e decisivo marcou a sua identidade: a forte inserção dos que atuavam em educação popular e adotavam a pedagogia de Paulo Freire (FREIRE, 2011, 2013), internacionalmente reconhecido como o maior educador brasileiro e um dos maiores no mundo. E é isso que explica o fato de os livros de Freire e sua pedagogia serem majoritariamente utilizados e citados por educadores e educadoras no país (LOUREIRO; TORRES, 2014).

A educação ambiental no Brasil se volta assim para a formação humana. Objetivamente, isso significa dizer que o conceito central do ato educativo deixa de ser a transmissão de conhecimentos, como se isso *per se* fosse suficiente para gerar um “sujeito ético” que se comportaria corretamente. É a própria práxis educativa, a indissociabilidade teoria-prática na atividade humana consciente de transformação do mundo e de auto-transformação, que ganha a devida centralidade.

Isso implica favorecer a contínua reflexão sobre as condições de vida, na prática concreta, como parte inerente do processo social e como elemento indispensável para a promoção de novas atitudes e relações que estruturam a sociedade. Mais do que isso, ao se dar destaque à práxis educativa é preciso estruturar processos participativos que favoreçam a superação das relações de poder consolidadas e garantir o exercício da cidadania, principalmente dos que se encontram em situação de maior vulnerabilidade socioambiental (LOUREIRO *et al.*, 2007).

No amplo, diverso e contraditório campo que constitui a educação ambiental, diria que uma perspectiva que ganhou enorme projeção ao longo das duas últimas décadas, fornecendo a materialidade das questões expostas nos itens anteriores e influenciando as políticas públicas em educação ambiental e seus instrumentos, é a denominada educação ambiental crítica, emancipatória e transformadora. Esse fato foi reconhecido não só no corpo da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9.795/99), mas, entre outros e de modo claro, pelo Conselho Nacional de Educação, que, na introdução das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental (DCN), diz:

O atributo “ambiental” na tradição da Educação Ambiental brasileira e latino-americana não é empregado para especificar um tipo de educação, mas se constitui em elemento estruturante que demarca um campo político de valores e práticas, mobilizando atores sociais comprometidos com

a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória capaz de promover a ética e a cidadania ambiental.

O reconhecimento do papel transformador e emancipatório da Educação Ambiental torna-se cada vez mais visível diante do atual contexto nacional e mundial em que a preocupação com as mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, as necessidades planetárias evidencia-se na prática social (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

Explicando o conteúdo disso, é possível resumir dizendo que a educação ambiental, em uma de suas perspectivas que mais tem contribuído para os debates acadêmicos, os movimentos sociais e para a formulação de políticas públicas, pode ser compreendida como:

- *Crítica* – por situar historicamente e em cada formação socioeconômica as relações sociais e estabelecer como premissa a possibilidade de negação e superação das verdades estabelecidas e das condições existentes, por meio da ação organizada dos grupos sociais e de conhecimentos produzidos na práxis.
- *Emancipatória* – ao almejar a autonomia e a liberdade dos agentes sociais pela intervenção transformadora das relações de dominação, opressão e expropriação material.
- *Transformadora* – por visar à mudança societária do padrão civilizatório, por meio do simultâneo movimento de transformação subjetiva e das condições objetivas (LOUREIRO, 2008, 2004).

Igualmente inserida na mesma perspectiva, há ainda a denominada educação no processo de gestão ambiental, que apresenta como especificidade a operacionalização e prática voltadas para a materialização de tais formulações no campo da gestão ambiental (licenciamento, portos, unidades de conservação, águas, pesca etc.).

A educação no processo de gestão ambiental pública significa fundamentalmente estabelecer processos sociais, político-institucionais e práticas educativas que fortaleçam a participação dos sujeitos e grupos em espaços públicos, o controle social das políticas públicas e a reversão das assimetrias no uso e na apropriação de recursos naturais, tendo por referência os marcos regulatórios da política ambiental brasileira.

É nesses processos, instituídos junto aos instrumentos da política ambiental, que as práticas educativas podem promover a participação do

cidadão coletivamente organizado na gestão dos usos e nas decisões que afetam a qualidade ambiental e o padrão de desenvolvimento do país. Isso significa favorecer o direito democrático de atuação na elaboração e execução de políticas públicas que interferem no ambiente e que alteram propriedades do território em que se vive (QUINTAS, 2000, 2004, 2012).

Políticas públicas em educação ambiental: o cenário federal

Compreendidas as questões polêmicas que conformam o campo da educação ambiental e o debate sobre sustentabilidade em seu interior, é possível empreender uma breve incursão sobre as políticas públicas federais em educação ambiental que estão em andamento. Ao final, apresento alguns aspectos que, tendo por referência a perspectiva crítico-transformadora comentada e adotada explicitamente em normativas como PNEA, DCN e as publicadas por ICMBio e Ibama, ajudam a pensar os caminhos futuros dessas políticas à luz da necessidade de promoção da sustentabilidade em um contexto desenvolvimentista, como destacado no começo deste artigo.

De início, é oportuno deixar claro que, se for feita uma análise retrospectiva, indiscutivelmente, o amadurecimento teórico observado nos debates apresentados é produto e produziu um conjunto considerável de instrumentos normativos e instâncias no Estado. Assim, esse processo de regulamentação estatal, que refletiu um intenso movimento de discussão e de práticas acumuladas desde a década de 1970, permitiu a existência na atualidade de uma efetiva institucionalidade da educação ambiental, ancorada em políticas públicas nas três esferas federativas.

A publicação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), em 1999, fruto de um processo de produção da lei iniciado em 1993, já como desdobramento da Rio-92, foi um marco não só para o país, mas para o cenário internacional, constituindo-se em uma normativa de referência. Antes de acontecer a sua promulgação, é importante registrar que outros processos normativos estiveram em curso, como: a formulação do primeiro Programa Nacional de Educação Ambiental, em 1994, a criação da Câmara Técnica de Educação Ambiental no Conselho Nacional de Meio Ambiente (Conama), em 1995, e os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1996, que tornaram o ambiente um tema transversal na escola.

Após a promulgação da lei em um cenário mais complexo da educação ambiental, a PNEA começa a ganhar corpo em instâncias coordenadoras no Ministério da Educação (MEC) e no Ministério do Meio Ambiente (MMA). No ano de 2002, a lei é regulamentada e começa o movimento para instalação do órgão gestor da PNEA, que se efetivou em 2003. Em 2005, após amplo processo de discussão com educadores ambientais e gestores municipais, foi lançado novo Programa Nacional de Educação Ambiental.

Dáí em diante, observou-se um crescente número de normativas federais, estaduais e municipais, a publicação de documentos técnicos, a organização de comissões estaduais para tratar da educação ambiental – as conhecidas Cieas ou, no Rio de Janeiro, Giea – e a proliferação de eventos nacionais e internacionais – fóruns brasileiros, ibero-americanos, lusófonos, encontros de pesquisa, fóruns específicos da gestão ambiental etc. Tal situação resultou, entre outras medidas, na publicação da Resolução n. 98/2009, do Conselho Nacional de Recursos Hídricos, que dispõe sobre a educação ambiental no sistema nacional de gestão de recursos hídricos (Singreh); na publicação das comentadas Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE); e da Instrução Normativa n. 02/2012 – Ibama, que dispõe sobre as diretrizes da educação ambiental no licenciamento federal, com forte teor de mobilização e organização social e priorização dos grupos sociais vulnerabilizados e mais impactados pelos empreendimentos licenciados.

No ano de 2014, é possível indicar algumas priorizações feitas nas políticas federais, ancoradas nessas normativas indicadas, que possuem a responsabilidade de garantir o ambiente como um bem comum e promover a sustentabilidade, sob as premissas de participação e controle social, inerentes à perspectiva crítica, emancipatória e transformadora da educação ambiental. As principais são:

- Coordenação de Educação Ambiental do Ministério da Educação (MEC).
- Implementação do Programa Nacional de Escolas Sustentáveis (BRASIL, 2014a). Este visa transformar as escolas em espaços educadores sustentáveis, em que o fazer pedagógico crie uma cultura da sustentabilidade por meio de ações em quatro eixos: currículo, edificações, relação escola-comunidade e modelo de gestão. A metodologia envolve o apoio a projetos que melhor se enquadram à proposta no Brasil e a aplicação da metodologia de criação de Com-Vidas e Agenda 21 escolar, que já vem sendo utilizada há uma década pelo MEC (BRASIL, 2004).

- Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente.

Possui uma política mais diversificada em suas frentes de atuação, envolvendo educomunicação (BRASIL, 2008), principalmente por meio dos projetos “Nas Ondas do São Francisco” e “Telecentros”, participação no Conama e programas e ações de formação de educadores ambientais (BRASIL, 2014b).

A formação se subdivide em:

- Programa de Educação Ambiental e Agricultura Familiar (PEAAF).

Voltado para a construção coletiva de estratégias de enfrentamento dos problemas socioambientais rurais, tendo como sujeitos os agricultores familiares. O PEAAF, que resulta originalmente de demandas de movimentos sociais do campo, realizou oficinas públicas no processo de definição de prioridades e tem realizado projetos por meio de contratação via edital publicado em 2014.

- Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental no Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (Enceancea).

Resultado de um amplo processo de discussão com gestores e educadores ambientais, estabelece um conjunto de diretrizes e estratégias de atuação em UCs, realizadas pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA) e pelo ICMBio (INSTITUTO CHICO MENDES PARA A CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE, 2012).

Essa estratégia de realizar processos educativos, comunicacionais e educacionais entre UCs, seus gestores e a comunidade do entorno é complementada por políticas próprias do ICMBio. Este, por intermédio de duas de suas coordenações, atua com a educação no processo de gestão ambiental, enfatizando a formação de conselhos gestores de UCs – tal como previsto no Sistema Nacional de Unidades de Conservação –, e dos conselheiros e a promoção de processos educativos que garantam a gestão participativa e a atuação dos grupos sociais na gestão territorial e seus instrumentos (LOUREIRO; SAISSE; CUNHA, 2013).

- Licenciamento Ambiental. No mês de junho de 2014 foram encerradas as inscrições do edital para contratação de serviços de consultoria por parte do Ministério do Meio Ambiente (MMA), cuja proposta é fazer um levantamento e uma análise dos projetos de educação ambiental no licenciamento

federal e estadual. O objetivo é ajudar o MMA a ampliar o conhecimento sobre esse novo tema e a definir normas gerais, via Conama. Essa é uma área de atuação que vem se consolidando, com projetos estruturados via universidades públicas (UFS, UFES, UFJF, UFRRJ, UFRJ, UENF) ou empresas de consultoria. No caso federal, tais projetos ou programas estão sob acompanhamento rigoroso e responsabilidade do Ibama, possuindo como normativas principais a Nota Técnica (NT) n. 01/2010 – CGPEG/DILIC/Ibama, que regula a educação ambiental no licenciamento de petróleo e gás *Offshore*, e a Instrução Normativa (IN) n. 02/2012, que estabelece as diretrizes gerais para todo o Ibama, tendo como referência a NT, que já é em si o reflexo de um acúmulo de dez anos de construção de uma proposta consistente em termos teóricos e de compreensão da aplicação da educação ambiental nos instrumentos da política ambiental brasileira (LOUREIRO, 2009).

Nos estados, o cenário é muito diverso, existindo alguns em que o órgão ambiental determina minimamente as diretrizes da execução, inspirado ou não nas normas do Ibama, o que facilita o cumprimento da condicionante com finalidade pública. Mas a grande maioria dos estados e municípios, isso não ocorre, dada a precariedade dos órgãos ambientais e a falta de entendimento da educação ambiental como algo estruturante da gestão ambiental pública. Tal situação facilita que a educação ambiental seja um meio de promoção de atividades pontuais ou de instrumentalização para favorecer o empreendimento.

É um tema que cresceu não só em execução, por força do momento de impulso desenvolvimentista que levou a um maior número de processos de licenciamento e cumprimento de condicionantes, mas, por sua complexidade, é também objeto de inúmeras teses e dissertações defendidas desde 2004.

As políticas via ICMBio e Ibama buscam maior ajustamento aos pressupostos críticos da educação ambiental e às exigências legais de promover o ambiente como bem de uso comum, por intermédio da participação popular, controle social, mobilização e organização social. Isso por vezes entra em tensionamento com as orientações gerais do MMA e do MEC, cujas políticas buscam seguir as diretrizes gerais da PNEA, mas de um modo compatibilista com as orientações desenvolvimentistas do governo federal, enfatizando mais as parcerias, práticas sustentáveis, os comportamentos individuais e a resolução de problemas.

Há tensionamentos também internos a cada órgão, o que é previsível, uma vez que toda estrutura de Estado é uma composição de forças sociais com motivações e interesses diferenciados, composta também por quadro técnico com trajetórias variadas.

Além desse cenário, encontram-se no MMA algumas ações mais eventuais relativas à aplicação do documento técnico criado para atuar no tema “Mudanças Climáticas”, dos resultados do Grupo de Trabalho Juventude e Meio Ambiente, que atuou entre 2012 e 2013, e da implementação do Programa de Educação Ambiental e Mobilização Social em Saneamento (PEAMSS).

Antes de passar a algumas considerações complementares, que servem para o conjunto descrito, evitando particularidades que não cabem no escopo do artigo, é relevante dizer que entendo por políticas públicas o conjunto de leis, normas, programas, ações e atividades desenvolvidos pelo Estado, diretamente ou não, e sob sua responsabilidade. Em um Estado democrático, elas são feitas e acompanhadas com a participação de representantes das instituições públicas e de instituições privadas, sejam representações populares, comunitárias, sociais ou empresariais.

Essas políticas buscam garantir e promover direitos de cidadania, de forma difusa (sem ser para um grupo específico) ou voltada para determinado setor da sociedade, com base em critérios como: idade, gênero, sexo, classe, raça-etnia, religião etc. Assim, a questão que fica para conduzir a análise mais geral é pensar em que medida essas políticas federais, sucintamente descritas, cumprem seu caráter público e ao mesmo tempo promovem uma cultura da sustentabilidade.

No momento de comemoração dos 10 anos da PNEA, em 2009, alguns debates foram promovidos para discutir a atualidade ou não dessa lei. Concordando com a posição majoritária, entendo que a lei ainda se mostra oportuna, pois seu caráter orientador, mais do que disciplinador, favorece a adequação de normas específicas para cada setor de atuação e esfera federativa.

Nesse sentido, o que é observado como uma lacuna é a necessidade de se intensificar processos que institucionalizem a educação ambiental e forneçam estruturas públicas que garantam sua execução, principalmente nos níveis estadual e municipal. Isso envolve não somente as normas,

mas a criação de estruturas de coordenação e equipes nas instituições públicas e o fortalecimento da participação social nas comissões interinstitucionais e conselhos de meio ambiente e de educação que definem diretrizes e acompanham as ações.

Ainda no âmbito relativo à estrutura de Estado, é preciso assegurar maior articulação nos órgãos ambientais e de educação, buscando ampliar recursos financeiros, uma vez que o orçamento destinado à educação ambiental é reduzido, incapaz de viabilizar programas territorializados em escala nacional. Esse aspecto, pouco comentado, é crucial para escapar de uma situação que obriga as parcerias público-privadas, que nem sempre são as mais adequadas. Principalmente nos casos em que a autonomia e a independência das instituições de Estado são fundamentais para permitir o cumprimento das finalidades constitucionais da instituição em tela. Cabe ressaltar que um dos eixos centrais para a fixação de parâmetros que definem o grau de sustentabilidade de um país é o grau de normalidade e estabilidade das instituições públicas e do respeito às normas democraticamente pactuadas (LOUREIRO, 2003).

Considero que, em paralelo a essa dimensão de organização e estruturação no aparato estatal como meio para se cumprir as finalidades das políticas ambientais e educacionais, é preciso abrir um debate na sociedade sobre as intencionalidades e resultados das ações, projetos e programas em curso no âmbito das políticas existentes nas diferentes esferas administrativas. Há dois aspectos a serem considerados dentro disso.

O primeiro diz respeito ao fato de os programas ministeriais não inserirem em sua execução a possibilidade de discussão dos rumos do desenvolvimento no país e de qual sentido de sustentabilidade se quer promover na sociedade. De um modo geral, isso fica naturalizado, posto como um suposto consenso, levando a uma ênfase apriorística em problemas e práticas cotidianas, que são relevantes, mas não podem apagar a discussão pública e a dimensão reflexiva do processo educativo e dos rumos da nação. É notória a redução da sustentabilidade como meio instrumental para se alcançar o desenvolvimento sustentável, correspondendo a uma das definições feitas no começo do texto e as respectivas problematizações.

O outro aspecto se refere à ausência de avaliação sistemática dos resultados alcançados e dos impactos dos programas na transformação

da realidade de vida dos grupos sociais (LOUREIRO, 2014). Uma política pública exige monitoramento e avaliação permanentes – algo inclusive previsto e exigido na Política Nacional de Educação Ambiental – para que se cumpra a condição mínima de uma República, que é a transparência e o acesso às informações necessárias para que a população, de modo organizado, possa ter ciência do que está sendo feito e o alcance disso, decidindo sobre os rumos futuros a serem tomados. É, em resumo, fundamental superar a redução da política de educação ambiental à execução de projetos, para torná-la pública e estruturante da política ambiental e de educação no Brasil.

Considerações finais

O caminho feito permite a constatação das múltiplas definições que cercam a educação e a sustentabilidade no seio da educação ambiental e das principais polêmicas relativas aos seus usos ou não. Além disso, é possível identificar também que o amadurecimento do debate estabelecido e a consolidação de uma tradição crítica na educação ambiental brasileira propiciaram sua institucionalização, ancorada em um conjunto de regulações que fornecem uma base importante para práticas voltadas para a consolidação de uma cultura da sustentabilidade, sob premissas de justiça social e ambiental.

Há muito a se conquistar e a se consolidar, principalmente em direção ao caráter público da educação ambiental e à garantia do ambiente como bem comum, em um contexto desenvolvimentista e de desigualdade. Mas entendo que o caminho percorrido e estruturado tem grande relevância histórica, abrindo possibilidades efetivas para caminhos democráticos e potencialmente transformadores da realidade.

Referências

- ACSELRAD, H. *Cartografia social, terra e território*. Rio de Janeiro: Brochura, 2013.
- ACSELRAD, H. *Conflitos ambientais no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.
- ALIER, J. M. *Da economia ecológica ao ecologismo popular*. 3. ed. Blumenau: FURB, 1998.
- ALIER, J. M. *O ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagens de valoração*. São Paulo: Contexto, 2007.
- ARROYO, M.; BUFFA, E.; NOSELA, P. *Educação e cidadania: quem educa o educador?* São Paulo: Cortez, 2010.
- BARBIERI, J. C.; SILVA, D. Desenvolvimento sustentável e educação ambiental: uma trajetória comum com muitos desafios. *Revista de Administração Mackenzie*, São Paulo, v. 12, n. 3, 2011.
- BOURDIEU, P. *Economia das trocas simbólicas*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. *Agenda 21*. Brasília, DF, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global*. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. *Programa Nacional de Escolas Sustentáveis*. Versão preliminar. Brasília, DF, 2014a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Formando Com-vida: comissão do meio ambiente e qualidade de vida: construindo Agenda 21 na escola*. Brasília, DF: MEC/MMA, 2004.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. *Formação de educadores ambientais*. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/formacao-de-educadores>>. Acesso em: jun. 2014.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania. *Educomunicação socioambiental: comunicação popular e educação*. Brasília, DF, 2008.
- CARVALHO, I. C. M. Educação para sociedades sustentáveis e ambientalmente justas. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande, v. 1, p. 46-55, 2008.
- CHAUÍ, M. *O que é ideologia*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CHICHILNISKY, G. An axiomatic approach to sustainable development. *Social Choice and Welfare*, v. 13, n. 2, p. 231-257, 1996.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. *Nosso futuro comum*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). *Resolução n. 2. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental*. Brasília, DF, 2012.

DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez: Unesco: MEC, 1998.

DIAS, G. F. *Educação ambiental: princípios e práticas*. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2010.

DUARTE, N. *Individualidade para si*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. *Vigotski e o aprender a aprender*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

ELKINGTON, J. *Canibais com garfo e faca*. São Paulo: Makron Books, 2001.

FAUSTO, R. *Marx: lógica e política*, 2. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FAUSTO, R. *Marx: lógica e política* 3. São Paulo: Ed. 34, 2002.

FIORINO, D. J. Explaining national environmental performance: approaches, evidence, and implications. *Policy Sciences*, v. 44, n. 4, p. 367-389, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, M. Educação ambiental e/ou educação para o desenvolvimento sustentável?: uma análise centrada na realidade portuguesa. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 41, p. 133-147, 2006.

FRIGOTTO, G.; GENTILI, P. *A cidadania negada*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GLAVIC, P.; LUKMAN, R. Review of sustainability terms and their definitions. *Journal of Cleaner Production*, v. 15, p. 1875-1885, 2007.

HARVEY, D. *Limits to capital*. Londres: Verso Books, 2007.

HERCULANO, S. Como passar do insuportável ao sofrível. *Tempo e Presença Digital*, Rio de Janeiro, ano 14, n. 261, p. 12-15, 1992.

HERCULANO, S. *Em busca da boa sociedade*. Niterói: EdUFF, 2006.

INSTITUTO CHICO MENDES PARA A CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE.

Diretrizes para estratégia nacional de comunicação e educação ambiental para o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza. Brasília, DF, 2012.

LEFEVRE, H. *Lógica formal, lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

LEFF, E. *Ecologia, capital e cultura*. Petrópolis: Vozes, 2009.

LOUREIRO, C. F. B. (Org.). *Cidadania e meio ambiente*. Salvador: Centro de Recursos Ambientais, 2003.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e 'teorias críticas'. In: GUIMARÃES, M. (Org.). *Caminhos da educação ambiental: da forma à ação*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2008.

LOUREIRO, C. F. B. (Org.). *Educação ambiental no contexto de medidas mitigadoras e compensatórias de impactos ambientais: a perspectiva do licenciamento*. Salvador: Instituto do Meio Ambiente, 2009.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. In: MELLO, R; TRAJBER, S. E. (Org.). *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental*. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2007.

LOUREIRO, C. F. B. Educar, participar e transformar em educação ambiental. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, v. 1, n. 00, Brasília, 2004.

LOUREIRO, C. F. B. Indicadores de avaliação de políticas públicas em educação ambiental. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). *Encontros e caminhos*. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2014. v. 3.

LOUREIRO, C. F. B. *O movimento ambientalista e o pensamento crítico: uma abordagem política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

LOUREIRO, C. F. B. *Trajatória e fundamentos da educação ambiental*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, C. F. B.; BARBOSA, G. L.; ZBOROWSKI, M. B. Os vários "ecologismos dos pobres" e as relações de dominação no campo ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de (Org.). *Repensar a educação ambiental: um olhar crítico*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, C. F. B.; LIMA, M. J. G. S. Ampliando o debate entre educação e educação ambiental. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 244-255, 2012.

LOUREIRO, C. F. B.; SAISSE, M. Educação ambiental na gestão ambiental pública brasileira: uma análise da SEMA ao ICMBio. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 23, n. 52, p. 105-129, 2014.

LOUREIRO, C. F. B.; SAISSE, M.; CUNHA, C. C. Histórico da educação ambiental no âmbito federal da gestão ambiental pública: um panorama da divisão do Ibama à sua reconstrução no ICMBio. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, Curitiba, v. 28, p. 57-73, 2013.

LOUREIRO, C. F. B.; TORRES, J. (Org.). *Educação ambiental: dialogando com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez, 2014.

LUKÁCS, G. *Ontologia do ser social*. São Paulo: Boitempo, 2013. v. 2.

MONTIBELLER-FILHO, G. *O mito do desenvolvimento sustentável*. 3. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

POCHMANN, M. *Qual desenvolvimento?: oportunidades e dificuldades do Brasil contemporâneo*. São Paulo: Publisher Brasil, 2009.

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (Brasil). Órgão Gestor. *Década da educação para o desenvolvimento sustentável*. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente: Ministério da Educação, 2005.

QUINTAS, J. S. Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília, DF: DEA/MMA, 2004.

QUINTAS, J. S. Educação no processo de gestão ambiental pública: a construção do ato pedagógico. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de (Org.). *Repensar a educação ambiental: um olhar crítico*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

QUINTAS, J. S. (Org.). *Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente*. Brasília, DF: Ibama, 2000.

SACHS, I. *Desenvolvimento, includente, sustentável, sustentado*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

SANTOS, C. F. dos. (Org.). *Crítica ao esvaziamento da educação escolar*. Salvador: Ed. da UNEB, 2013.

SATO, M. Em busca de sociedades sustentáveis. *Pátio: revista pedagógica*, Porto Alegre, v. 46, p. 54-59, 2008.

SATO, M. (Org.). *Sociedades sustentáveis ou desenvolvimento sustentável: opções e identidades da educação ambiental*. Cuiabá: Ed. da UFMT, 2005.

SAUVÉ, L. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável: uma análise complexa. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 6, n. 10, p. 72-103, 1997.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2012a.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas*. 4ª edição. Campinas: Autores Associados, 2014a.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2014b.

SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. 2ª edição. Campinas: Autores Associados, 2012b.

SILVA, M. E.; CZYKIEL, R.; FIGUEIRÓ, P. S. Um espelho, um reflexo!: a educação para a sustentabilidade como subsídio para uma tomada de decisão consciente do administrador. *Revista de Administração Mackenzie*, São Paulo, v. 14, n. 3, 2013.

UNESCO. UNEP. Trends, needs and priorities of Environmental Education since the Tbilisi Conference: an overview. *Environmental Education Series*, Paris, n. 1, p. 1-47, 1983.

UNESCO. *La educación ambiental: las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi*. Vendome: Universitaires de France, 1980.

UNESCO. *Taller subregional de educación ambiental para educación secundaria*. Chosica, 1976.

VEIGA, J. E. *Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI*. 3. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

ZHOURI, A.; LASCHEFSKI, K.; PEREIRA, D. B. (Org.). *A insustentável leveza da política ambiental: desenvolvimento e conflitos socioambientais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.