



A CONJUNTURA DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Philippe Pomier Layrargues

RESUMO

Esse estudo apresenta uma análise introdutória a respeito da conjuntura social e política da fase histórica da instituição da *Política Nacional de Educação Ambiental no Brasil*, na tentativa de definir indicadores que auxiliem a identificação dos avanços e/ou retrocessos para a educação ambiental no país, em decorrência da criação da *Lei no 9.795/99*. Nesse sentido, em um primeiro momento, o estudo diagnostica alguns elementos que apontam para a precocidade da institucionalização da política nacional de educação ambiental: (a) ausência de oposição política à Lei no 9.795/99; (b) ausência de uma base social profissional minimamente articulada em torno de uma comunidade de educadores ambientais; (c) inexistência de um corpo teórico estruturado a respeito da educação ambiental; (d) indefinição de um campo político-ideológico estabelecido em torno dos modelos pedagógicos possíveis. Em um segundo momento, esse estudo discute alguns motivos que poderiam ter acarretado nessa precocidade da Política Nacional de Educação Ambiental, analisando a dinâmica da conjuntura social e política com as representações e concepções a respeito de determinados conceitos contidos no texto da lei, a exemplo de "*problema ambiental*", "*natureza*" e "*educação ambiental*"; para sugerir a hipótese de que a Lei no 9.795/99 retrata fielmente as condições sociais brasileiras, tornando a educação ambiental, portanto, um dos instrumentos ideológicos da conservação da sociedade.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Reprodução Social; Ideologia; Política; Democracia; Cidadania

RÉSUMÉ

Cette étude comporte une analyse présentant la conjoncture sociale et politique de la phase historique de l'institution de la Politique Nationale d'Éducation Environnementale au Brésil. L'étude a pour objet définir des indicateurs permettant d'identifier les progrès et/ou régressions de l'éducation environnementale nationale, suite au vote de instauration de la Loi no 9.795/99. En ce sens, dans un premier temps, nous mènerons l'étude diagnostique de quelques éléments qui démontrent l'institutionnalisation prématurée de la Politique Nationale de l'Éducation Environnementale: (a) absence d'une opposition politique à la Loi no 9.795/99; (b) absence d'une base sociale minimale articulé autour d'une communauté d'éducateurs environnementaux; (c) inexistence d'un corps théorique structuré compétent dans l'éducation environnementale; (d) la non définition d'un champ politico-ideologique

établi autour de modèles pédagogiques possibles. Dans un deuxième temps, cette étude traite de plusieurs raisons qui auraient pu engendrer l'action prématurée de la Politique Nationale d'Éducation Environnementale. A cet effet, nous analysons la dynamique de la conjoncture sociale et politique ainsi en nous appuyant sur les représentations et conceptions sur certains aspects de la loi en question tels que "problème environnemental", "nature" et "éducation environnementale". Ceci vise à suggérer que la Loi no 9.795/99 se conforme fidèlement aux conditions sociales du Brésil, faisant en sorte que l'éducation environnementale devienne alors l'un des outils idéologiques pour la conservation de la société.

Mots-clés: Éducation Environnementale; Reproduction Sociale; Idéologie; Politique; Démocratie; Citoyenneté.

A CONJUNTURA DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Verdade seja dita: a legislação tem sido uma alquimia desconhecida para o povo. É assunto para 'especialistas' que manipulam e desvendam os caminhos no labirinto complexo das normas jurídicas. Assim, a lei que deveria sair do povo, passa a ser atributo do Estado, que deveria realizar alguma concepção de justiça, torna-se possível instrumento de dominação, que deveria regular a sociedade, passa a justificar as desigualdades. (AGUIAR, 1994)

Introdução

Comemora-se atualmente a institucionalização da *Política Nacional de Educação Ambiental* (PNEA) no Brasil. Trata-se em essência, da consolidação de um *processo de inclusão da dimensão ambiental na Educação*, que ocorreu de modo paulatino e gradativo ao longo de pouco mais de duas décadas de esforços dirigidos por parte dos educadores ambientais, com vistas à instauração de uma nova ética na relação estabelecida entre a Sociedade brasileira e a Natureza. Evidentemente, estes esforços foram favorecidos pela disseminação progressiva de uma *consciência ecológica* pelo tecido social, que institui novas regras de convívio constrangidas pela crise ecológica contemporânea. A sociedade, com efeito, passa por um processo de adequação da sua relação secular com a natureza, instituída desde a constituição da moderna civilização industrial.

Porém, as comemorações relativas à conquista de um espaço formal na doutrina jurídica precisam ceder espaço a análises críticas a respeito dos fundamentos, perspectivas e limitações desse fazer educativo consolidado no texto legal. Para tanto, o referencial teórico da Sociologia da Educação (FERREIRA, 1993; MEKSENAS, 2000; RODRIGUES, 2001; TOMAZI, 1997) fornece elementos conceituais que permitem uma análise crítica do significado histórico da Lei no 9.795/99 (BRASIL, 1999), que instituiu a *Política Nacional de Educação Ambiental* no Brasil. Este ensaio objetiva, portanto, apresentar alguns elementos que indicam evidências suficientemente consistentes que possibilitam interpretar a função social da *Política Nacional de Educação Ambiental*, qual seja, a reprodução social.

A precocidade da PNEA: um diagnóstico possível

A ausência de uma oposição política a PNEA

À primeira vista, soa estranha a tentativa de explicitar uma especificidade da Política Nacional de Educação Ambiental em relação às demais políticas públicas. Mas há um traço distintivo que surpreendentemente a coloca numa condição *sui generis* vis-à-vis as demais: ela já parte de um quadro de ausência absoluta de oposição política, ao menos de modo explícito. Não houve e nem há, em qualquer setor social brasileiro, alguma manifestação ou movimento de oposição ou resistência à institucionalização de uma política nacional de educação ambiental, ou na melhor das hipóteses, em oposição a alguns de seus termos; ao contrário das demais políticas públicas (de meio ambiente, biodiversidade, recursos hídricos, recursos pesqueiros, resíduos sólidos, entre outras), que necessariamente envolvem interesses conflitantes em disputa, colocando frente à frente visões e argumentos opostos. Não há, em torno da definição dos rumos da matéria, interesses contraditórios que polarizem por exemplo setores representantes do mercado e da sociedade, de acordo com seus interesses, suas estratégias e lógicas de ação, exigindo portanto, a presença do Estado como instância mediadora da negociação em busca de consenso. O que está contido no texto legal não afeta nem poderia afetar possíveis interesses econômicos que porventura se caracterizassem como entraves ao enfrentamento das questões ambientais brasileiras, no que diz respeito às atribuições da educação ambiental. É ilustrativo, por exemplo, o fato do texto da lei sugerir atribuições e responsabilidades mas não estabelecer obrigações, regras ou sanções punitivas a quem desrespeitá-la.

Nesse sentido, o clássico papel mediador do Estado, para conduzir a negociação dos termos da política pública de modo ponderado, equilibrando as desiguais forças sociais, aqui é virtualmente inexistente, porque a PNEA já parte de um consenso pré-existente absoluto, inquestionável.

Nesse contexto, uma intrigante indagação se faz necessária: existe de fato um consenso universal a respeito da importância dessa lei ou essa lei veio ao mundo antes do surgimento de forças sociais contrárias à tendência hegemônica definidora dos objetivos e estratégias da educação ambiental? Para que serve uma política pública que não necessita estabelecer os parâmetros normativos previamente definidos consensualmente em debates e negociações políticas? Afinal de contas, qual é a necessidade de uma legislação que determine os parâmetros de execução da educação ambiental no país, se o rumo apontado aparentemente não implica em qualquer possibilidade de restrição ou ameaça para qualquer sujeito/instituição social?

A ausência de uma organização social coletiva dos educadores ambientais

As *políticas públicas* cumprem o propósito de instituir as regras do convívio social para questões emergentes ou emergenciais numa determinada coletividade. Elas estabelecem os limites dos direitos e deveres, do público e do privado, demarcam os papéis sociais dos indivíduos e instituições. Podem ser consolidadas por vias autoritárias ou democráticas, ou seja, podem ser determinadas unilateralmente pelo Estado ou mutuamente acordadas pela coletividade por intermédio de processos de negociação política entre os atores sociais envolvidos na matéria, de modo transparente e representativo.

A consolidação de uma política pública é a formulação participativa de uma lei no âmbito do poder legislativo, mas sua materialização ocorre quando é aplicada no tecido social após a regulamentação no poder executivo, e sua supervisão através do poder judiciário e do controle social exercido sobretudo pelos movimentos sociais.

Uma lei e o seu decreto de regulamentação fixam normas, regras, conceitos, parâmetros e diretrizes que permitem o desenvolvimento do planejamento das regras de convívio social na direção apontada pela coletividade. As políticas públicas democráticas são o reflexo da dinâmica do tecido social em constante mudança, que no embate político, apontam novos vetores ou confirmam antigos caminhos para o desenvolvimento harmonioso da sociedade. Já as políticas públicas autoritárias têm suas metas traçadas exclusiva e unilateralmente pela tecno-burocracia que visa a instituição de regras de convívio social com vistas à manutenção velada dos grupos políticos dominantes no poder.

Contudo, políticas públicas traçadas de modo democrático, pressupõem no mínimo a existência de dois fatores: (a) atores sociais devidamente representados por múltiplas organizações sociais que englobem preferencialmente todo o espectro político-ideológico da matéria em questão, e (b) instâncias coletivas de negociação dos interesses e conflitos entre os indivíduos e instituições envolvidos na matéria, em busca do estabelecimento do consenso, e não apenas a existência de um órgão governamental - que é um dos atores sociais, cujo papel específico é a arbitragem da negociação -, que se advoga o direito de dirigir o processo decisório.

O texto da lei teve sua primeira formulação apresentada em 1993, na Câmara dos Deputados, à Comissão de Defesa do Consumidor, Meio Ambiente e Minorias, na forma de *Projeto de Lei no 3.792*, de autoria do então deputado federal Fábio Feldmann. E de 1993 a 1999, o ano da instituição da *Política Nacional de Educação Ambiental*, o Brasil não dispunha de nenhuma destas duas condições indicadas para a criação de uma política pública coerente com as demandas sociais.

No que diz respeito às organizações sociais em torno desse coletivo que reúne os educadores ambientais, a única instância existente nesse período era representada pelas *Redes de Educação Ambiental*. Porém, a figura das *Redes de Educação Ambiental* - nacional, regionais e locais -, representa um modelo de organização social que congrega os educadores ambientais num espaço muito próximo de uma possível representatividade política. No entanto, dada a própria estrutura organizacional e os princípios das Redes, elas não permitem uma atuação no âmbito político, posto que são horizontais, e não verticais. Diante dessa limitação, cogitou-se ainda em 1998, a criação de uma Sociedade de Educação Ambiental Brasileira, que, com uma estrutura de organização vertical, tinha a pretensão de ser também uma entidade de representação política da categoria. Contudo, a idéia foi precocemente abandonada pelo desânimo de seus poucos simpatizantes, pois os proponentes da iniciativa não encontraram as condições favoráveis para alavancar o processo.

Então, por mais que houvesse um nebuloso e disperso desejo na sociedade pela criação de uma política pública para a educação ambiental, esta ocorreu de cima para baixo desde o início, quando se elaborou sua versão original. A tramitação contou com a realização de algumas audiências públicas e consultas à população, casuais e informais. Por isso, não seria incorreto afirmar que a *Política Nacional de Educação Ambiental* apresenta sinais de assistencialismo, pois ela foi literalmente concedida pelo Estado à Sociedade.

E no que se refere tanto às instâncias de negociação dos interesses e conflitos em torno da matéria, como aos colegiados de gestão das políticas de educação ambiental, a definição do Órgão Gestor federal só foi estabelecida no Decreto que regulamenta a *Lei no 9.795/99*; portanto, posteriormente à data em que a política nacional foi instituída. Na esfera estadual, apenas a partir de fins de 1999 é que foram criadas as respectivas Políticas Estaduais de Educação Ambiental, para que enfim, fossem criadas as comissões e grupos gestores das políticas, evidenciando a ausência prévia de instâncias coletivas de negociação e gestão sobre a matéria.

Nesse sentido, antes de comemorar a consolidação de uma Política Nacional de Educação Ambiental, e antes de concluir se o processo foi democrático ou não, o que chama atenção é a *precocidade* dessa lei, que antecedeu a própria estruturação das bases organizacionais e políticas dos educadores ambientais. Ainda não estavam dadas as condições sociais para a realização de um debate nacional a respeito da necessidade de criação da PNEA. A lei se antecipou à própria organização social que não só deveria demandar formalmente a criação de uma política pública, como tornaria o processo realmente participativo, transparente e portanto, legítimo.

A inexistência de uma base científica para a educação ambiental

Qual é a verdadeira contribuição da educação ambiental no enfrentamento da degradação ambiental? Em que medida, e com quais indicadores, a educação ambiental pode diminuir os índices de devastação da natureza? Qual é a correlação existente entre o aumento da "*consciência ecológica*" e a diminuição da degradação ambiental? Afinal, a educação ambiental influencia no controle da crise ambiental? Como? Quando? Ela é mais eficaz do que os mecanismos de controle e fiscalização dos crimes ambientais? Ela é mais eficaz do que os instrumentos econômicos de gestão ambiental?

Apesar destas entre muitas outras questões permanecerem sem respostas, a tendência da inclusão da dimensão ambiental na Educação, conquistando todos os espaços pedagógicos disponíveis na estrutura educacional, tem como premissa básica à crença cristalizada de que a educação ambiental atua numa relação causal e linear entre o aumento de uma "*consciência ecológica*" e a diminuição da "*degradação ambiental*".

Mas essa correlação não possui base científica alguma: o fato é que ainda não dispomos, pelo menos no contexto brasileiro, de qualquer tipo de indicador que permita avaliar essa correlação em base científica com o suficiente rigor acadêmico que a questão requer, para a devida aplicação da política pública no cenário nacional, mesmo passadas quase três décadas desde as primeiras manifestações sobre a necessidade de inserir a educação ambiental no rol das estratégias privilegiadas de enfrentamento da crise ambiental.

É perfeitamente possível imaginar, por exemplo, que exista uma correlação muito mais estreita entre o aumento da "*justiça social*" com a diminuição da "*degradação ambiental*", do que com o aumento da "*consciência ecológica*" e a diminuição da

"degradação ambiental": na medida em que existe uma racionalidade econômica que inspira um "ecologismo de mercado" a produzir efeitos positivos no ambiente através da "consciência econômica", existe também uma racionalidade instrumental que inspira um "ecologismo popular" que reage contra as agressões ambientais, pois o ambiente degradado - seja ele natural ou antrópico -, representa um fator de risco a determinados setores sociais. Aliás, é essa a tônica da concepção da "justiça sócioambiental": os benefícios e prejuízos da exploração ambiental não são igualmente repartidos pelo tecido social, e nesse sentido, a questão ambiental adquire uma nova concepção, a de justiça distributiva.

Afinal de contas, apenas uma consciência ecológica genuína é objeto único da educação ambiental? Apenas a dimensão moral apresenta condições de proteger a natureza? Apenas a motivação ética - ecocêntrica - deve ser considerada eficaz para a proteção ambiental?

Se não é possível calcular minimamente a curva da correlação entre a educação ambiental e proteção da natureza, simplesmente porque não existem dados científicos a esse respeito, como pôde o legislador ter tanta certeza de que o vetor principal da Política Nacional de Educação Ambiental seja realmente a inclusão da dimensão ambiental em todos os espaços da Educação? Não parece ser sensato legislar sobre um terreno com tamanha incerteza científica, não parece ser coerente traçar metas e políticas públicas para a educação ambiental sem um arcabouço razoável do conhecimento científico acumulado que permitisse a estruturação de uma Teoria Geral da Educação Ambiental, por exemplo. Enfim, ainda aqui, encontramos outro indicador implícito de precocidade da *Lei 9.795/99*. Já que ela não possui um embasamento científico que confirme minimamente o sentido das metas traçadas, da mesma forma que as *condições sociais* para a criação de uma política pública de educação ambiental ainda não estavam dadas, as *condições acadêmicas* aparentemente também ainda não estavam apropriadas.

A indefinição de um campo político-ideológico dos modelos de educação ambiental

A primeira tentativa de classificação da educação ambiental foi elaborada por SORRENTINO (1997), que estabeleceu um modelo com quatro tendências (conservacionista, educação ao ar livre, gestão ambiental, economia ecológica), mas que se referia à concepções de mundo dos educadores, e não especificamente ao papel social da educação ambiental. Nesse sentido, essa iniciativa não pode ser considerada como o marco inicial de definição do campo político-pedagógico da educação ambiental.

Somente a partir de 2000 é que surgem na literatura brasileira algumas tentativas de conceituação da educação ambiental a partir de sua função social, mas sempre sugerida com novos adjetivos além do 'ambiental': Educação Ambiental *Alternativa* (CARVALHO, 1991); Educação Ambiental *Crítica* (GUIMARÃES, 2000 e 2001); Educação no *Processo de Gestão Ambiental*, (QUINTAS, 2000); Educação Ambiental *Emancipatória* (LIMA, 1999 e 2002); Educação Ambiental *Popular* (CARVALHO, 2001). No México, GAUDIANO (2001), trilha na mesma direção que os autores citados.

Enfim, há novos modelos de educação ambiental sendo sugeridos, e todos com um aspecto em comum: a possibilidade de ao mesmo tempo, enfrentar-se a exploração da natureza e do humano pelo próprio humano, ao contrário do que a educação ambiental convencional preconiza, o enfrentamento apenas da agressão humana à natureza. Todas as novas adjetivações - alternativa, crítica, emancipatória, popular, no processo de gestão ambiental - aparentemente apresentam mais pontos

em comum do que divergências. Elas dialogam entre si e colocam-se em oposição ao modelo clássico de educação ambiental que historicamente vem sendo consolidado, que apresenta fortes semelhanças a uma educação ambiental *preservacionista* ou *conservacionista*.

A diferença marcante é que está surgindo uma tendência muito clara de que a educação ambiental - brasileira, pelo menos -, está deixando de ser exclusivamente naturalista e incorporando elementos do socioambientalismo, e mais do que isso: está deixando claro o princípio no 4 do Tratado das ONG's (ROVÈRE & VIEIRA, 1992), que reconhece a dimensão político-ideológica da educação ambiental, a qual deveria ser baseada em valores para a transformação social. O que parece unir essas novas adjetivações é a perspectiva da inclusão política no terreno da Educação; a partir da constatação de que só será realmente possível proteger a natureza se antes a sociedade for transformada. Nessa perspectiva, uma reforma social não é garantia suficiente para que a problemática ambiental seja resolvida.

O critério definidor de educação ambiental, agora, é antropocêntrico, mas partindo evidentemente de um antropocentrismo "*ecológico*", ao invés de ser um critério puramente ecocêntrico. Enfim, isso não apenas corrobora a impossibilidade de uma definição única da educação ambiental, tanto porque ela é plural e não singular, como também porque ela se movimenta historicamente. Daí a menção ao termo "*campo ambiental*" conforme explicita CARVALHO (2000).

Essa pluralidade de concepções de educação ambiental que começaram a despontar sobretudo a partir de 2000, e que nesse momento ainda recebe variadas adjetivações, revela que no momento histórico da instituição da PNEA, havia ainda uma clara indefinição de como se desenharia um campo político-ideológico consolidando os diversos modelos possíveis desse fazer educativo. Assim, da mesma forma que não estavam dadas as condições sociais nem acadêmicas, também não estavam dadas as condições *políticas* para a institucionalização da *Política Nacional de Educação Ambiental* no país.

A Lei no 9.795/99 e a Mudança Cultural

A Lei no 6.938/81 (BRASIL, 1981), que institui a Política Nacional de Meio Ambiente, no seu artigo 2o, inciso X, que trata da Educação Ambiental, atesta a necessidade de promover a "*educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente.*"

A *Constituição Federal de 1988* (BRASIL, 1988), no seu capítulo VI, artigo 225, inciso VI, que trata da Educação Ambiental, também afirma: "*promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.*"

Finalmente, a *Lei no 9.795/99* (BRASIL, 1999), que institui a *Política Nacional de Educação Ambiental*, em seu artigo 2o, afirma: "*a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.*" Em sequência, em outros trechos do texto, destaca a necessidade da inclusão da dimensão ambiental na Educação, em todos os espaços pedagógicos disponíveis.

Em comum entre esses três momentos constitutivos da educação ambiental brasileira, está a menção a "*todos os níveis de ensino*", o que reflete e cristaliza a necessidade da educação ambiental ser considerada como uma ferramenta mais do que apropriada - estratégica - para a inclusão da dimensão ambiental na Educação.

Diante do visível clamor da urgência no enfrentamento da crise ambiental contemporânea, a educação ambiental desponta como uma perspectiva promissora, no âmbito do sistema educacional, no sentido da promoção da necessária mudança de valores culturais que apontem para um processo harmonioso na relação entre Sociedade e Natureza.

Entende-se dessa perspectiva, que se a Educação tradicional não é ambiental, e esta perpetua os valores culturais que se opõem à natureza, anti-sustentabilistas na sociedade, basta então, a criação de uma Educação que seja Ambiental, responsável pela paulatina adequação da Educação aos valores sustentabilistas. Apóstolos em plena catequese, os educadores ambientais comportam-se como missionários cuja missão seja providenciar o esverdeamento da sociedade, contaminando todas as tramas do tecido social.

Enfim, se a Educação até hoje não é ambiental, basta uma educação ambiental para contrapô-la, lembrando os dizeres de BRÜGGER (1994). E a luta pela consolidação da educação ambiental reduz-se à cruzada pela inclusão da educação ambiental em todos os espaços pedagógicos possíveis até que não seja mais necessário utilizar-se do adjetivo "*ambiental*" na Educação. Nessa perspectiva, a instituição de uma *Política Nacional de Educação Ambiental* no Brasil representaria uma conquista definitiva, uma vitória contra a degradação ambiental atestada pela política pública que reconhece a urgente necessidade dessa prática educativa.

Mas existe um pressuposto básico, embora completamente intuitivo, como pudemos destacar no item anterior, de que a educação ambiental se constitua como o elemento responsável pela mudança cultural da Sociedade, numa correlação positiva entre o aumento da consciência ecológica e a diminuição da degradação ambiental, apesar de não existirem indicadores disponíveis para aferir essa relação de causalidade.

Implícito nesse pressuposto, encontra-se a premissa do aumento da consciência ecológica implicar uma resignificação dos valores culturais com vistas à instauração de uma nova ética na relação estabelecida entre a Sociedade e a Natureza, propiciada pela disseminação progressiva dessa consciência ecológica pelo tecido social, inserida na lógica da normatividade das novas regras de convívio social atravessadas pelo constrangimento ambiental da crise ecológica contemporânea.

Nesse contexto, toda e qualquer iniciativa que vise a inclusão da dimensão ambiental na Educação é considerada válida e relevante, e não por acaso, toda produção intelectual que registrou o histórico brasileiro da educação ambiental, está inserida nessa lógica. Provavelmente deve-se a esse fenômeno o fato de que o registro histórico da educação ambiental brasileira retrata apenas uma trajetória de ampliação do domínio da educação ambiental, que diz respeito à conquista de todos os espaços pedagógicos possíveis, pois se trata afinal de contas, da inclusão da dimensão ambiental na Educação. De norte a sul do país; no ensino fundamental, médio, superior; no sistema formal e informal; no ambiente urbano e rural; na escola, comunidade, empresa, sindicato; dos oito aos oitenta anos de idade. O registro histórico da consolidação da educação ambiental no país, até o presente momento, não dá conta de explicar por exemplo, uma genealogia das idéias e modelos político-pedagógicos que norteiam o campo da educação ambiental.

Na herança darwinista, reproduzimos uma visão de mundo evolucionista, progressista, que demarca sucessivas etapas de um processo de expansão de uma

modalidade da Educação, que se fundamenta na crença de que existe, de fato, uma estreita correlação entre a educação ambiental e a mudança cultural. Nesse sentido, compreende-se que o aumento da consciência ecológica na Sociedade resulte numa resignificação dos valores culturais para que o tecido social não mais esteja contra, mas a favor da Natureza. Nessa perspectiva, a meta a se atingir, e que o texto da lei explicita com clareza, é a ocupação de todos os espaços pedagógicos possíveis, o que pressupõe a crença na necessidade de se atingir a maior capilaridade possível da educação ambiental.

Diante do fenômeno da inclusão da dimensão ambiental na Educação, surge a única discussão sobre a matéria, que ganhou projeção como tema de controvérsia científica por algumas décadas. Trata-se da discussão sobre a forma de inclusão da dimensão ambiental na Educação, a reboque da herança histórica da educação ambiental, que polarizou opiniões entre os indivíduos favoráveis à criação de uma disciplina específica e os indivíduos favoráveis à transversalidade dessa modalidade educativa. Respondendo à demanda do pólo majoritário, o legislador entendeu ser coerente e sensato a inclusão da educação ambiental ocorrer como um tema transversal ao currículo escolar.

Contudo, podemos considerar desfocada essa discussão acerca da forma de inclusão da educação ambiental. Ela tem se dedicado ao que é acessório e não central para o destino da educação ambiental brasileira. Enquanto as análises se debruçam sobre a identificação dos principais marcos históricos do processo de inclusão da dimensão ambiental na Educação, e sobre a discussão a respeito da forma de se proceder essa inclusão, pouco espaço sobrou para as análises sobre a função social da educação ambiental. Mais do que isto, não se têm discutido sobre qual modelo de educação ambiental queremos para ser aplicado à realidade brasileira.

Temos aqui, portanto, uma indagação crucial, para a qual os educadores ainda têm sido indiferentes: como incluir a dimensão ambiental na Educação? Esta indagação nos conduz ainda a outra pergunta fundamental: a educação ambiental deveria explorar apenas a perspectiva biológica ou deveria discutir também profundamente a perspectiva social do constrangimento ambiental, ou seja, as relações sociais e econômicas que determinaram e condicionaram a crise ecológica contemporânea?

Em outras palavras, sugerimos que os desafios da educação ambiental não estão assentados apenas na esfera *moral e comportamental*. Não se trata de discutir tão somente as alterações no modo de relacionamento humano com a natureza, mas as mudanças nas relações sociais e econômicas institucionalizadas desde o surgimento da sociedade industrial que nos conduziram ao constrangimento ambiental.

A Lei no 9.795/99 e a Reprodução Social

É durante os períodos de crises conjunturais que surge vigorosamente a necessidade de se alterar o sistema educativo, tendo em vista a promoção do necessário ajuste às novas realidades para a rápida e completa disseminação dos valores culturais compartilhados pela coletividade que representam as regras de convívio que mantém a estabilidade e coesão social. Nada mais coerente portanto, no contexto de uma crise ambiental, do que o surgimento de uma rigorosa proposta de alteração do sistema educativo - digno de uma política pública -, incorporando a dimensão ambiental na Educação, tornando-a ambiental, *mas por inteiro*, posto que a *Política Nacional de Educação Ambiental* visa a inclusão da dimensão ambiental em

todos os espaços pedagógicos possíveis no tecido social. Isso quer dizer que a Educação tradicional, que não é ambiental, deverá ser integralmente substituída por uma nova Educação, agora ambiental.

Diante da magnitude que se propõe atingir, a inclusão da dimensão ambiental na Educação representa o maior esforço coletivo em termos educacionais jamais vistos na história moderna, o que parece indicar o nascimento de uma autêntica revolução, digna de uma mudança de paradigmas, posto que a tendência apontada pelos textos legais a respeito da educação ambiental permite concluir que essa prática educacional é *destinada a todos os indivíduos*. Implícito a esse fenômeno, está a *aparência revolucionária* que simbolicamente a educação ambiental carrega, já que veio ao mundo com a missão de substituir um antigo modelo de Educação considerado ultrapassado, incapaz de corresponder aos desafios atuais que apareceram nos processos interativos entre a Sociedade e a Natureza.

Mas acontece que não são todos os indivíduos que se beneficiam diretamente desse esforço coletivo. Não são todos também que deveriam de fato assumir a responsabilidade ou necessidade de empreender esse esforço coletivo, pois justamente aqueles que mais se beneficiam das vantagens dessa *"revolucionária"* mudança, são os mesmos que deveriam assumir a responsabilidade histórica e ética de empreender esse esforço por conta própria, sem ter que recorrer à convocação de todos a somarem-se à tarefa, para que possam continuar desfrutando das regalias e privilégios da privatização dos ganhos e socialização das perdas derivadas do uso e abuso da apropriação privada dos recursos naturais. Trata-se de um ato ideológico, por parte da hegemonia, alegar que a crise ambiental é de responsabilidade coletiva, e portanto, a educação ambiental deveria ser destinada para todos.

Sob a perspectiva analítica de DURKHEIM (1999), os *"agressores da natureza"* seriam uma ameaça à sociedade, pois representam o risco da desestruturação da sociedade causada pela crise ambiental. Para DURKHEIM, o *corpo social* adocece quando alguns deixam de compartilhar a *consciência coletiva*, e necessitam então, de uma adequação da *moral social*. Seria esse o equivalente da mudança cultural entendida como necessária para reverter a crise ambiental contemporânea. Nesse sentido, os *"agressores da natureza"* necessitariam de uma adequação dessa *moral social*, tendo em vista a correção do *corpo social* adoecido, já que a *consciência coletiva* não está mais adaptada às novas exigências da natureza.

Mas aqui aparece uma pequena diferença na perspectiva de DURKHEIM: sob esse ponto de vista hegemônico, não são apenas alguns indivíduos que se encontram em desajuste com a consciência coletiva, mas toda uma coletividade, posto que o recente constrangimento ambiental atravessa o tecido social por inteiro. Nesse sentido, a função social da educação ambiental contida na *Lei no 9.795/99* seria a de promover uma reestruturação completa das regras de convivência social na interação da Sociedade com a Natureza.

Mas apesar da magnitude da crise ambiental exigir uma adequação estrutural da Educação através da inclusão da dimensão ambiental, ainda sob a perspectiva de DURKHEIM, podemos supor que a educação ambiental seja conservadora, pois visa apenas uma correção de uma falha, não de uma grande mudança social, já que visa a adequação das relações humanas somente na interação com a natureza, mantendo inalterada a estabilidade da moral social dentro das relações sociais. Portanto, o que pareceria ser uma mudança revolucionária, é apenas uma reforma esquizofrênica, a convivência da mudança num setor e a manutenção da estabilidade em outro. Propõe uma mudança na relação entre Sociedade e Natureza, mas mantém a relação existente no seio da Sociedade. A citação abaixo, embora não se destine a análise da questão ambiental, reflete exatamente a mesma conjuntura do dilema da Educação no capitalismo:

Nossos sentimentos e crenças relativos às instituições sociais e às suas funções podem ser afetados pelas mudanças tecnológicas da sociedade moderna. Por essa via, o sistema educacional, estimulando a mudança tecnológica, exerce uma influência sobre a estrutura e a cultura da sociedade que o mantém. É justamente aí que reside uma das principais dificuldades da educação. Espera-se que ela estimule a mudança no campo material e tecnológico, e ao mesmo tempo, que preserve o sistema capitalista, demonstre que o inimigo é sempre culpado pela guerra, que impeça a intervenção do governo nos negócios, que mantenha inalterado os padrões das relações familiares, que ensine o respeito à propriedade privada, e que proteja a classe média perpetuando a crença de que os pobres são inerentemente preguiçosos, pessoas para as quais nada pode ser feito. Em outras palavras, espera-se que o sistema educacional impeça qualquer mudança nos sentimentos e crenças relativas, às relações humanas e que, ao mesmo tempo, ensine a ciência e a tecnologia - as quais, quase certamente, tornarão obsoletas algumas formas de relações humanas. Desde que a maioria dos norte-americanos não está consciente deste dilema em que se coloca a escola, as pessoas continuam a admitir - e os professores continuam a ensinar - a conveniência da mudança num setor e a estabilidade em outro. Além do mais, ao agirem deste modo, os professores comportam-se de acordo com as normas da sociedade, pois essa acredita ser benéfica a mudança tecnológica, mas indesejável qualquer modificação mais profunda das relações sociais. (BROOKOVER, 1969:85)

A reforma de um setor da Educação, que diz respeito à relação Sociedade e Natureza, mas a preservação do outro setor da Educação, que diz respeito à relação dos indivíduos entre si, num genuíno duplo movimento, sinaliza também que a lei cumpre a função de reprodução social.

Na medida em que a concepção predominante da educação ambiental significa "*entender, amar e preservar a natureza*", significa transmitir conhecimentos sobre a estrutura e funcionamento dos sistemas ecológicos para subsidiar mudanças de atitudes e comportamentos voltados ao ecologicamente correto, cena essa que se situa mais no terreno da moral e da técnica do que da política, a educação ambiental pressupõe a existência de um desequilíbrio ecológico num mundo sem conflito social, ou que pelo menos, os conflitos sociais não encontram ressonância em absolutamente nada na crise ambiental. Sob essa perspectiva, as tensões e relações sociais em si em nada interferem na ordem ecológica.

Mas a educação ambiental está ancorada no âmbito da moral ou da política? Trata-se de uma questão voltada para receitas comportamentais para atitudes ecologicamente corretas, como um adestramento de animais domésticos, com aquisição de conhecimentos e valores que subsidiam comportamentos ecologicamente corretos; ou para o enfrentamento dos conflitos de interesse, apropriação indevida e uso abusivo dos recursos naturais ? (CARVALHO, 1992). Os dados a respeito da distribuição de renda, justiça social, exploração do trabalho e autoritarismo no Brasil não são nada negligenciáveis: pudemos observar em outra ocasião que a criação de uma "*consciência ecológica*" que advoga como ecologicamente correta a separação doméstica de latas de alumínio para fins de reciclagem, acarreta em concentração de

renda e exclusão social no país (LAYRARGUES, 2002). Então porque a educação ambiental não está sensível para refletir e articular essa dimensão em sua prática? Onde fica, nessa perspectiva, a identificação dos sujeitos sociais, dos conflitos sócio-ambientais, dos riscos ambientais e tecnológicos que as camadas subalternas da sociedade estão submetidas numa crise ambiental?

Se a educação ambiental inaugura um debate que acentua a necessidade de enfrentar a crise ecológica, discute os problemas ambientais; mas não incorpora o debate que acentua a necessidade de enfrentar a crise social, discutir a concentração de renda, exclusão social, marginalidade, pobreza, exploração do trabalho; esse é um modelo de educação ambiental que pressupõe um mundo sem conflitos, onde as pessoas simplesmente perderam a capacidade de leitura do livro da natureza, para saber como se apropriar e usufruir o patrimônio natural sem destruí-lo. Afinal de contas, não é possível fazer convergir a luta pela justiça social com a luta pela proteção ambiental? Então o que significa articular o aspecto ambiental com o social, conforme preconizam os principais documentos e textos elaborados desde Tbilisi?

Não são apenas os "*custos econômicos*" que recaem sobre os pobres e trabalhadores, são também os "*custos ecológicos*", reforçando a idéia da necessidade de se refletir sobre a pertinência do conceito de justiça ambiental para o enfrentamento das questões ambientais. Segundo esse princípio, as populações pobres e trabalhadoras e as minorias étnicas dispõem de um menor poder de defesa da qualidade ambiental de seus ambientes cotidianos de vida e de trabalho do que o restante da sociedade, e por causa disso, são expostas de modo mais agudo às conseqüências dos riscos e danos ambientais.

Afinal, se não existe um conflito social que se manifesta numa base física, na disputa pelo acesso, uso e muitas vezes, abuso da natureza, porque existe uma *Lei de Crimes Ambientais*, depois de quatorze anos de existência da *Lei no 6.938*, que instituiu a *Política Nacional de Meio Ambiente*? Podemos suspeitar que a educação ambiental encontra aqui seus limites intrínsecos na vida social, pois nem todos os indivíduos são passíveis de serem influenciados pela Educação para se conformarem às regras de comportamento social. Para eles, outra forma de convencimento se torna necessária. Uma lei de crimes ambientais é destinada não para qualquer membro da coletividade, mas sobretudo para um setor específico da sociedade. Se o veto ao artigo referente à queimada na *Lei dos Crimes Ambientais* foi decorrente de uma negociação do governo federal com a bancada ruralista no parlamento, uma ação preventiva da educação ambiental realizada no passado, voltada aos agricultores, teria por acaso surtido efeito para que se evitasse esse veto? Isso mostra também que a quem interessa a prática da queimada, mais do que ao empregado, é o patrão, ou seja, interessa mais ao capital do que ao trabalho, porque foi o capital organizado que realizou o "*lobby*" e obteve sucesso. Portanto, seja a ação educativa, seja a ação punitiva, devem recair, no mínimo, em igualdade de condições entre os dois.

É impossível imaginar também que as atividades produtivas serão completamente compatíveis com a variável ecológica. É preciso admitir que em inúmeros casos, a pressão de outros interesses pode acarretar em conflito, onde a Educação encontrará resistência, fazendo-se necessária a dimensão política.

Pelo fato da elite político-econômica dispor de meios de adquirir privilégios na arena política de negociação dos conflitos, como o acesso qualificado à informação e o alto poder de mobilização, ela acaba conseguindo criar uma oposição aos empreendimentos que lhes trazem risco ou agressão ambiental, dirigindo assim, esses custos ambientais para outra direção, no sentido das camadas subalternas da sociedade. Sendo assim, o conflito social tradicional se repete em outra arena, fora das relações mercantis, e situa-se nas relações políticas. Mais do que nunca, para reverter o desequilíbrio da assimetria da balança do poder, torna-se necessário incrementar o exercício da cidadania.

A concepção de educação ambiental dominante no texto da lei parte de dois pressupostos: (a) a Natureza é *agredida pelo ser humano*, e não *explorada por ações produtivas*; e (b) a Sociedade é o lugar da harmonia, ela não abriga *conflitos sociais*. Mas da mesma forma que alguns indivíduos são explorados pelo capital, e não propriamente agredidos, a natureza também é explorada, e não simplesmente agredida. O desvio semântico da "*exploração*" para a "*agressão*", oportuno talvez para um público infantil, foi responsável pela consolidação de uma visão deturpada da relação entre Sociedade e Natureza, posto que se identificam as causas da crise ambiental nesta relação, e não nas relações sociais em si - produtivas e mercantis -, que a precedem. E na pressuposição de um mundo sem conflito social e de uma natureza agredida mas não explorada, evidentemente manifesta-se na proposta educativa uma tendência reprodutora da sociedade.

Assim, contra a inconsciência ecológica, uma consciência ecológica; contra o desconhecimento da estrutura e dinâmica de funcionamento dos sistemas ecológicos, uma informação ecológica; contra a agressão à natureza, uma Educação Ambiental. Mas contra um processo de alienação, nada se diz sobre a conscientização no sentido freireano; contra o desconhecimento da estrutura e dinâmica de funcionamento dos sistemas sociais, outro silêncio.

No modo como se estabeleceu a relação entre Sociedade e Natureza, a educação ambiental tem olhado menos para a Sociedade do que para a Natureza. E nesse foco, que prioriza o olhar sobre a Natureza, visualiza-se apenas as conseqüências e não as causas da crise ambiental. Portanto, para estabelecer uma relação de causalidade, seria sensato olhar para ambas as direções, simultaneamente.

A educação ambiental comprometida com a formação da cidadania não tem a ver apenas com uma nova maneira de encarar a relação Sociedade e Natureza, mas sobretudo rever a maneira de encarar a relação homem e homem, ou melhor, capital e trabalho, patrão e empregado, classe alta e baixa, explorador e explorado, elite e povo, rico e pobre, cidadão consumidor e marginal excluído, agressor e vítima da natureza.

Falar da relação Sociedade e Natureza e ficar restrito a essa lógica significa um mascaramento ideológico da realidade social, que por mais que se fale também democracia, cidadania, participação e emancipação, esses conceitos não podem ser aplicados na relação Sociedade e Natureza, apenas nas relações sociais.

A concepção naturalista de Educação Ambiental na Lei 9.795 exclui a concepção política de Gestão Ambiental coletiva

Essa concepção naturalista de educação ambiental que na relação Sociedade e Natureza olha mais para a Natureza do que para a Sociedade, e que portanto visualiza apenas os *problemas ambientais*, acaba saindo em busca de soluções morais ou técnicas aos problemas da conservação da natureza. Por outro lado, uma concepção de educação ambiental mais sociológica, na relação Sociedade e Natureza, olha mais para a Sociedade do que para a Natureza, e portanto, visualiza os riscos e *conflitos sócioambientais*, no lugar dos problemas ambientais, e parte em busca da justiça no enfrentamento do conflito, que ocorre na arena da negociação política da *Gestão Ambiental*. Assim, enquanto a primeira pressupõe uma participação individual e no âmbito da moral, a segunda pressupõe uma participação coletiva e no âmbito da política, evidentemente mais adequada, posto que seu compromisso é com as causas e não com as conseqüências da crise ambiental.

Na medida em que a *Lei no 9.795/99* omite os conceitos de conflito, risco, justiça sócio-ambiental e gestão ambiental, e acentua o conceito de *problema ambiental*, a Política Nacional de Educação Ambiental reforça a perspectiva unidimensional e reducionista. Essa concepção naturalista de educação ambiental que predominou no texto da *Política Nacional de Educação Ambiental*, constitui-se portanto, como uma *violência simbólica* (ALTHUSSER, 1999) do Estado e da Lei que oprime e exclui essa outra concepção de educação ambiental defendida pelos educadores ambientais articulados com os movimentos sociais e comprometidos com a transformação social. Os interesses das vítimas da injustiça sócio-ambiental, que não por acaso são as mesmas vítimas da relação de opressão e exploração do trabalho pelo capital na sociedade capitalista brasileira, acabam não sendo assumidos como relevantes, diante de um Estado que deveria ter como missão, a mediação e a arbitragem entre as forças sociais político-econômicas desiguais e assimétricas no tecido social brasileiro.

O veto ao Artigo 18 e a perda de autonomia da PNEA

O único artigo da *Lei no 9.795/99* vetado pelo poder executivo, o artigo 18, textualmente estipulava que "*devem ser destinados a ações em educação ambiental, pelo menos vinte por cento dos recursos arrecadados em função da aplicação de multas decorrentes do descumprimento da legislação ambiental.*" Esse artigo, como bem explicita o texto vetado e suprimido do corpo legal, refere-se à fonte de recursos financeiros que representaria a conquista da autonomia da educação ambiental no país. Diante do cenário de escassez de verbas em geral e do reduzido orçamento público para a área ambiental, a educação ambiental teria conquistado não apenas o *direito* de existir, mas sobretudo, conquistado os *meios* de existir. Nesse sentido, o veto ao artigo 18 representa a perda da autonomia - não apenas financeira, mas também política - porque está condenada a vincular-se e a subordinar-se a outros setores e interesses da área ambiental que contemplem a educação ambiental entre suas atribuições, mas sempre de modo marginal, complementar. A educação ambiental desceu um degrau na hierarquia das prioridades de enfrentamento da questão ambiental e ficou à mercê de outras políticas públicas ambientais na disputa pela alocação de verbas. Essa situação condena os educadores ambientais a estarem constantemente articulados na busca de verbas para execução de seus projetos; e ainda por cima, condicionados ao critério - sabe-se lá qual - definidor do mérito da concessão de verbas por parte do agente financiador. Ou seja, qualquer que seja o projeto ou programa de educação ambiental proposto, ele terá que ser submetido a algum tipo de avaliação para definir a 'pertinência' da concessão da verba solicitada. No lugar da autonomia para a aplicação dos interesses próprios da educação ambiental, com o veto presidencial ao artigo 18, fica a submissão da educação ambiental a interesses outros.

Considerações conclusivas sobre Educação, Sociedade e Natureza

A instituição da *Lei no 9.795/99* foi precoce porque precedeu a estruturação da organização social dos educadores ambientais, que como classe profissional qualificada e articulada poderia apontar os rumos para a educação ambiental determinados pela Sociedade; porque precedeu a estruturação de um corpo teórico

que ancorasse a Política em bases científicas que pudessem apontar para direções coerentes com alguma eficácia no terreno de suas competências exclusivas no sistema educacional e porque precedeu a estruturação de um campo político-ideológico pelo menos numa versão inicial do que poderia haver como modelos possíveis da educação ambiental conjugada no plural.

A precocidade da lei, verificada através desses três indicadores presentes na avaliação crítica da *Política Nacional de Educação Ambiental*, não é gratuita nem fortuita, posto que uma lei que diz respeito à Educação, por sua própria natureza, carrega um componente ideológico no sentido sociológico da Reprodução Social. Essa estratégia, de certa forma foi responsável pela limitação da participação dos educadores ambientais, que manifestam, textualmente através do *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*, o compromisso com a transformação social por intermédio da Educação Ambiental. Diz o texto: "*A Educação Ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político, baseado em valores para a transformação social*".

Então, a simples perspectiva das forças sociais que alegam esse compromisso, se articularem de modo transparente, legítimo e organizado, poderia representar uma séria ameaça à manutenção do *status quo* da ideologia hegemônica, na medida em que poderiam desenvolver um arcabouço teórico que explicitasse os conflitos sociais que atravessam a questão ambiental, por intermédio de uma definição conceitual de educação ambiental mais apropriada com a dimensão política do que a que predominou no texto da lei. Afinal de contas, a *Política Nacional de Educação Ambiental* também é prematura porque se institucionalizou antes mesmo que as forças sociais contra-hegemônicas pudessem estar articuladas e atuantes, ou seja, o movimento intelectual que defende um outro modelo de educação ambiental ainda está dando seus primeiros passos.

A lei poderia ainda ter explicitado a existência de dois possíveis modelos de educação ambiental, mas não o fez, definiu um único modelo como o legítimo a ser acompanhado. A Política Nacional de Educação Ambiental brasileira é dirigida a determinados fins que são a manutenção da base física dos recursos como forma potencial de capital natural. E na correlação de forças sociais, entre a transformação social e a manutenção da situação de exploração, o texto da lei ficou na segunda opção.

O fato de não existirem as condições acadêmicas para o estabelecimento de um corpo teórico conceitual e metodológico, bem como o próprio conteúdo a se discutir na prática pedagógica, talvez explique porque ainda hoje impera uma confusão entre educação ambiental e um ensino de ecologia (atualizado, integrando a análise dos impactos antrópicos), constantemente identificado em materiais educativos ainda hoje produzidos no país. Talvez seja por isso que ainda não foi possível superar os conteúdos biologizantes que imperam na grande maioria dos programas de educação ambiental desenvolvidos na escola, comunidade e empresa. Como poderemos discutir a questão ambiental em cada área de conhecimento, respeitando a tendência da inclusão da dimensão ambiental de forma transversal na grade curricular? Ou seja, como cada área de conhecimento pode contribuir para uma discussão da questão ambiental? Como a dimensão ambiental vai entrar no currículo da história, da geografia, da biologia, da matemática, da sociologia, da educação física?

Observando o meio como a Educação reproduz a sociedade, a educação ambiental se propõe como inovadora, alternativa, contra-hegemônica, até subversiva, mas curiosamente acaba reproduzindo a mesma lógica que a originou: a lei se tornou o reflexo das condições sociais existentes no país.

Se a questão ambiental fosse compreendida eminentemente como uma questão de justiça distributiva entre os benefícios da exploração ambiental e os prejuízos dos

riscos e danos da degradação ambiental; e o papel da educação ambiental fosse compreendido como uma instância político-pedagógica que subsidia o processo de gestão ambiental coletivo e participativo, regulador de um mecanismo distributivo, nesse caso, provavelmente haveria interesses conflitantes em disputa negociando os termos da PNEA, recolocando essa Política Pública ao lado das demais. A *Lei no 9.795/99* foi precoce para evitar esse tipo de conflito? Se não é possível justificar a precocidade dessa lei por causa da urgência de uma suposta crise ambiental absoluta, o que poderia explicar a sua institucionalização antes da existência uma base social, antes da existência de um corpo teórico, antes da existência de um campo político-ideológico das práticas pedagógicas possíveis? Caso a intenção fosse tão somente resolver definitivamente a questão da forma da inclusão da dimensão ambiental na Educação, como disciplinar ou transversal no currículo, essa disputa deveria ter sido realmente alçada à dimensão de uma política pública?

Portanto, a lei avançou, mas nem tanto como poderia. Na perspectiva das forças progressistas, a *Política Nacional de Educação Ambiental* poderia ter ido além, se o Estado não tivesse prematuramente impedido o tempo de amadurecimento necessário para o surgimento das condições para que a educação ambiental fosse também um palco para as urgentes mudanças que se requer nas relações sociais.

Embora as condições sociais, políticas e acadêmicas no momento constitutivo da *Lei no 9.795/99* não fossem as desejáveis, o fato saudável é que o processo de sua institucionalização acabou suscitando uma reação para que enfim essas condições pudessem se estruturar. Felizmente, novas experiências de organização social dos educadores ambientais são cotidianamente ensaiadas e encontros de profissionais ansiosos por debater a respeito da pesquisa na e sobre a Educação Ambiental têm sido realizados. Esta mobilização anuncia um novo destino que pode nos conduzir efetivamente a uma educação ambiental que permita a articulação com a crítica social.

Contudo, não está eliminado o risco de - na pior das hipóteses -, modelos progressistas de educação ambiental não serem qualificados e reconhecidos pelo poder público como "*educação ambiental*" tal qual definido na *Lei no 9.795/99*, simplesmente por não estarem contemplados nesse corpo jurídico. Em todo caso, é esse o indicador fundamental que servirá para verificar se a PNEA representa de fato um instrumento ideológico de reprodução ou transformação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, R.A.R. de. **Direito do meio ambiente e participação popular**. Brasília: IBAMA, 1994.

ALTHUSSER, L. **Sobre a reprodução**. Petrópolis: Vozes. 1999.

BRASIL. **Lei no 6.938, de 31 de agosto de 1981: dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial, 2 de setembro de 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Diário Oficial, 5 de outubro de 1988.

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

Brasília: Diário Oficial, 28 de abril de 1999.

BROOKOVER, W.B. "A educação como processo de controle social: função conservadora e função inovadora". In: PEREIRA, L.P. & FORACCHI, M.M. (org.) **Educação e sociedade**. 4a edição. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

BRÜGGER, P. **Educação ou adestramento ambiental?** Florianópolis: Letras Contemporâneas. 1994.

CARVALHO, I. **Territorialidades em luta: uma análise dos discursos ecológicos**. São Paulo: Instituto Florestal. 1991.

CARVALHO, I. "Educação, meio ambiente e ação coletiva". In: ACSELRAD, H. (org.) **Meio ambiente e democracia**. Rio de Janeiro: IBASE. 1992.

CARVALHO, I. "A questão ambiental e a emergência de um campo de ação político-pedagógica." In: LOUREIRO, C.F.B., LAYRARGUES, P.P. & CASTRO, R.S. de. (orgs.) **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate**. São Paulo: Cortez, 2000.

CARVALHO, I. "Qual educação ambiental?", **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, n. 2, v. 2, abr./jun. 2001, p. 43-51

DURKHEIM, E. **Education et sociologie**. 7e édition. Paris: PUF, 1999.

FERREIRA, R.M. **Sociologia da educação**. São Paulo: Moderna. 1993.

GAUDIANO, E.G. "Discursos ambientalistas e discursos pedagógicos." In: SANTOS, J.E. dos & SATO, M. (orgs.) **A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora**. São Carlos: RIMA. 2001.

GUIMARÃES, M. **Educação ambiental: no consenso, um embate?** Campinas: Papyrus, 2000.

GUIMARÃES, M. "Educação ambiental e a gestão para a sustentabilidade". In: SANTOS, J.E. dos & SATO, M. (orgs.) **A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora**. São Carlos: RIMA. 2001.

MEKSENAS, P. **Sociologia da educação: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social**. 9a edição. São Paulo: Loyola, 2000.

LAYRARGUES, P.P. "O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental." In: LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P. & CASTRO, R.S. de. (orgs.) **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez. 2002. (no prelo)

LIMA, G. F. da C. "Questão ambiental e educação: contribuições para o debate." **Ambiente e Sociedade**, Campinas, n. 5, v. 2, 1999.

LIMA, G. F. da C. "Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória." In: LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P. & CASTRO, R.S. de. (orgs.) **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez. 2002. (no prelo)

QUINTAS, J.S. "Por uma educação ambiental emancipatória: considerações sobre a formação do educador para atuar no processo de gestão ambiental." In: QUINTAS, J.S. (org.) **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente**. Brasília: Edições IBAMA. 2000.

RODRIGUES, A.T. **Sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ROVÈRE, A.L. & VIEIRA, L. **Tratado das ONG's**. Rio de Janeiro: Fórum Internacional de ONG's e Movimentos Sociais. 1992.

SORRENTINO, M. "*Vinte anos de Tbilisi, cinco da Rio 92: a educação ambiental no Brasil.*" **Debates Socioambientais**, São Paulo, CEDEC, n. 7, v. 2, jun.-set. 1997.

TOMAZI, N.D. **Sociologia da educação**. São Paulo: Atual, 1997.

INFORMAÇÕES SOBRE O AUTOR

[\(VOLTAR AO TEXTO\)](#)

Biólogo (USU); especialista em Educação Ambiental (UFF);
Mestre em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social (UFRJ);
doutorando em Sociologia (UNICAMP).

layrargues@alternex.com.br

SUMÁRIO

OLAM - Ciênc. & Tec.

Rio Claro
ISSN 1519-8693

Vol 2

nº 1

p. 229 - 254

Abril / 2002

www.olam.com.br