

IV Encontro Nacional da Anppas
4, 5 e 6 de junho de 2008
Brasília - DF – Brasil

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NUMA SOCIEDADE DE RISCO: TENDÊNCIAS E DESAFIOS NO BRASIL

Luciano Chagas Barbosa (ENAP)
Sociólogo da Secad/MEC; Especialista em Políticas Públicas da Educação
luciano.chagas@mec.gov.br

Resumo

Este artigo busca inicialmente situar o processo de modernização reflexiva em um mundo marcado pelos riscos globais para, em seguida, relacioná-lo com o estado da arte das políticas públicas de educação ambiental (EA) no Brasil e os principais desafios e tendências atuais dessas políticas no contexto de uma “sociedade de risco”.

O panorama apresentado demonstra que as ações e políticas de EA vêm produzindo, a partir de uma perspectiva sistêmica, um círculo virtuoso na gestão pública, com descentralização e compartilhamento de responsabilidades, disseminação de valores democráticos, proposições político-pedagógicas que induzem e estimulam uma educação para a sustentabilidade, participação e controle social.

Focalizando os sistemas de ensino e o ponto de vista de gestores estaduais de EA, em diálogo com a educação não-formal, a formação continuada de professores em educação ambiental, a inserção qualificada da EA no currículo, o estímulo à criação e fortalecimento de Com-Vidas (Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida) nas escolas, a institucionalização da EA nas secretarias estaduais de educação e o monitoramento e avaliação das ações e projetos de EA figuram como prioridades para o planejamento e gestão das políticas.

A perspectiva sistêmica atualmente adotada pela EA no país indica que políticas educacionais que enfrentam e contribuem para a prevenção de riscos são potencializadas com sinergia de ações e esforços intersetoriais. Essa sinergia favorece a “cidadania ambiental”, com o empoderamento de sujeitos e coletividades, e fortalece processos emancipatórios na “política da vida” ou subpolítica, além de aproximar escola e comunidade.

Palavras-chave:

educação ambiental, políticas públicas, sociedade de risco, cidadania ambiental

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NUMA SOCIEDADE DE RISCO: TENDÊNCIAS E DESAFIOS NO BRASIL ¹

Luciano Chagas Barbosa ²

1. Introdução

A crise ambiental e os riscos globais do século 21, para além dos medos e angústias gerados na vida social, exigem dos governos (com planejamento e formulação de políticas públicas) e da sociedade civil (com a mobilização de suas organizações) ações concretas de enfrentamento para garantir a continuidade da vida na Terra.

As políticas públicas da educação no Brasil fomentadas pelo Órgão Gestor (OG) da Política Nacional de Educação Ambiental vêm levando em consideração uma educação ambiental crítica, participativa, transformadora e emancipatória, em sintonia com os princípios do “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”.³

Neste artigo, partimos da hipótese de que, pela educação, podemos aprender a prevenir e enfrentar os riscos globais, a reinventar a política e a cidadania, com profundas mudanças nas formas de pensar e nos estilos de vida. Longe de enfatizar visões catastróficas e sua “profecia da ruína”, procura-se compreender a ambivalência da modernidade e a necessidade de políticas públicas educacionais capazes de enfrentar os grandes desafios postos contemporaneamente a partir de uma perspectiva sistêmica.

Procuramos, assim, mapear os principais desafios e tendências das políticas públicas de educação ambiental no Brasil no contexto de uma “sociedade de risco”. Este conceito, ao lado do de reflexividade, é discutido na seção 2 – “Educação ambiental e reflexividade: a reinvenção da cidadania”. Também veremos como a educação ambiental na “modernidade reflexiva” pode favorecer processos democráticos mais intensos, abrigando “coletividades difusas” para a participação cidadã na política do cotidiano e na gestão pública, de modo a reinventar a cidadania na sociedade de risco.

¹ Este artigo é parte da pesquisa *Tendências e desafios das políticas públicas de educação ambiental no Brasil*, realizada de dezembro de 2007 a fevereiro de 2008, apresentada na conclusão do curso de Especialização em Políticas Públicas da Educação com Ênfase em Monitoramento e Avaliação, da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), ofertado para servidores do Ministério da Educação (MEC). Agradeço à Prof^a Dr^a Fernanda Sobral, do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, pela dedicada orientação do trabalho monográfico decorrente da pesquisa supracitada.

² Sociólogo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do MEC, lotado na Coordenação-Geral de Educação Ambiental, é especialista em Políticas Públicas da Educação.

³ O *Tratado* foi elaborado em 1992 durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio 92), em evento paralelo conhecido como Fórum Global, por organizações da sociedade civil.

Na seção 3, apresentamos um panorama das políticas públicas de educação ambiental (EA) no país, ressaltando a visão sistêmica existente. Esse panorama contempla a educação formal e não-formal; mostra como o diálogo e articulação entre elas podem potencializar resultados, tornando-os mais eficazes. Destaca o vigor e força de indução das políticas de EA coordenadas pelo OG da Política Nacional de Educação Ambiental.

Discutimos, por fim, importantes tendências atuais da educação ambiental nos sistemas de ensino com base nos dados coletados por meio de questionário enviado a gestores das 27 unidades da Federação, ligados às Secretarias de Estado da Educação (SECUCs).⁴ As respostas dos 26 estados e do Distrito Federal possibilitaram o agrupamento dos desafios e tendências das políticas públicas de EA no País por ordenamentos prioritários gerais e por prioridade de cada unidade federativa. Também utilizamos fontes (documentos, relatórios, publicações etc.) disponibilizadas pelos ministérios da Educação e do Meio Ambiente, que formam o OG, e consideramos compromissos pactuados em encontros de gestores, realizados de 2004 a 2007, em favor do fortalecimento de uma gestão compartilhada das políticas de educação ambiental. Do material coletado, observa-se que o monitoramento e a avaliação das políticas públicas de EA começam a ganhar destaque por parte de alguns gestores estaduais, o que demanda formação específica sobre construção de indicadores e bases conceituais mais consistentes para aplicação e introjeção organizacional desses instrumentos de gestão fundamentais. São apontadas, ainda, tendências que decorrem da implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como a presença da EA na estratégia de educação integral fomentada pelo MEC – programa Mais Educação.⁵

2. Educação ambiental e reflexividade: a reinvenção da cidadania

A internalização do medo e da angústia no mundo ocidental em razão dos riscos globais contemporâneos tem estimulado as ciências sociais a repensarem categorias tradicionais de compreensão da realidade social. Também o desvanecimento das classes e dos próprios sistemas sociais impele muitos cientistas sociais a revisar suas teorias e conceitos. Temas ambientais – e outros, como gênero, etnicidade etc. – ocupam cada vez mais espaços no debate científico e produção teórica, como também nas políticas públicas.

⁴ O presente estudo focaliza um conjunto de tendências e desafios da gestão de políticas de EA no ensino formal, pois resulta, em grande medida, da escuta atenta dos técnicos e gestores responsáveis pela EA nas secretarias estaduais de educação (SEDUCs). Isso não significa que ignoramos a chamada EA não-formal ou informal. O que se esclarece aqui é apenas a ênfase, notadamente maior para as políticas públicas de EA no ensino formal, quando tomamos o conjunto das considerações e análises aqui presentes.

⁵ O “Mais Educação” foi instituído pela Portaria normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, do MEC e outros três ministérios – Cultura, Esporte e Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Pode agregar ações de outros órgãos federais. O objetivo do programa é o de contribuir, por meio da articulação intersetorial na gestão pública, para a consolidação da formação integral de crianças, adolescentes e jovens no cenário educacional brasileiro, de modo a incidir na ampliação dos tempos, territórios, atores e oportunidades educativas. Em fevereiro de 2008, o Ministério do Meio Ambiente passa a integrar o programa.

Ulrick Beck, Anthony Giddens e Scott Lash (1997) mostram a intensidade com que as descobertas das ciências sociais são transpostas para as práticas sociais, criando novos quadros de referência. Emerge na sociedade moderna pós-tradicional, produtora e multiplicadora dos riscos ambientais e tecnológicos, uma autocrítica: ela se coloca em perigo, reconhece os riscos que produz e reage diante disso.

Esses autores empreendem um vigoroso debate em torno do conceito de reflexividade. Para Beck, a modernização reflexiva⁶ é provocada por efeitos desenvolvidos e acumulados pelas sociedades industriais ocidentais. Ele distingue *reflexão*, que implica em conhecimento e controle, da idéia de *reflexividade*, pensada como uma “autoconfrontação” com os efeitos colaterais e inesperados oriundos da sociedade de risco. Ao focar a “crise ecológica” contemporânea, resalta a emergência de uma “sociedade reflexiva”, tornando-se ao mesmo tempo um tema e um problema para si. E esclarece: “Na sociedade de risco, o reconhecimento da imprevisibilidade das ameaças provocadas pelo desenvolvimento técnico-industrial exige a auto-reflexão em relação às bases da coesão social e o exame das convenções e dos fundamentos predominantes da ‘racionalidade’” (cf. BECK, 1997:19).

A teoria cognitiva da modernização reflexiva – reconhece Beck – é otimista no sentido de possibilitar mais e melhores ações num mundo desarticulado. Ela produz mais reflexão, ciência, especialistas, autoconsciência, autocrítica e ampliação da esfera pública. Mas a teoria da reflexividade da modernidade por ele sugerida, diferentemente da perspectiva adotada por Giddens e outros, não traz o mesmo otimismo, nem compartilha do pessimismo frankfurtiano apresentado, por exemplo, em *Dialética do Esclarecimento*, de Adorno e Horkheimer (1985). Beck considera, em seus argumentos, a noção de “ambivalência da modernidade” discutida por Zygmunt Bauman.

O ideal emancipatório da modernidade iluminista defronta-se com vários processos contemporâneos: a individualização, a globalização, o subemprego, a revolução de gênero, a turbulência dos mercados financeiros, os riscos globais da crise ambiental. Os pensadores do Iluminismo⁷ evidentemente não imaginariam um cenário semelhante.

A sociedade industrial se mostra obsoleta. Em seu lugar, emerge uma sociedade de risco fortemente marcada por incertezas e caracterizada pelos impactos da globalização capitalista e por grave crise ambiental gerada pelo crescimento econômico incontrolado. Esta sociedade põe em movimento um tipo de reflexividade que considera a difusão dos riscos e incertezas que ela

⁶ Esta diz respeito, segundo o autor, a uma nova fase da modernidade, pois possibilita uma “(auto)destruição criativa” da era da sociedade industrial, abrindo horizontes para a “alta modernidade”. Trata-se de uma fase da modernidade na qual “o progresso pode se transformar em autodestruição”, “um tipo de modernização destrói outro e o modifica” (BECK, 1997:12).

⁷ Giddens (1997:219) resalta que os iluministas, “cujo trabalho estava nas origens da ciência social atual, (...) acreditavam, com bastante propriedade, que quanto mais viéssemos a conhecer sobre o mundo, enquanto coletividade humana, mais poderíamos controlá-lo e para nossos próprios propósitos. Aumentar o conhecimento produzido com respeito aos mundos social e natural conduziria a uma maior certeza sobre as condições sob as quais conduzimos nossas vidas; e, assim, sujeitaria à dominação humana o que outrora fora o domínio de outras influências”.

enfrenta. E, nesse sentido, poderia levar a sério o “princípio da prudência”, segundo o qual “em muitos momentos, deve-se preferir a prudência e a desaceleração das oportunidades” (COSTA, 2001:466).

Citando o filósofo Hans Jonas, Bauman (2003:252) destaca que, diante da anunciada “profecia da ruína”, urge em primeiro lugar promover uma ética de preservação e prevenção, de modo a superar uma ética predominante da modernidade simples que se baseava em crenças inquestionáveis de progresso e perfeição.

O caminho adotado pela modernização reflexiva parece superar a controvérsia entre os teóricos da modernização⁸ e os pós-modernos⁹, cujas predições – pelo menos boa parte delas – não vêm se realizando. A modernidade reflexiva se configura pela evidência dos riscos e das ameaças resultantes da própria modernização. Os riscos, concordando com Beck, são uma tentativa de tornar calculável o incalculável. Juntamente com eles surge um interesse social de preveni-los e eliminá-los.

Não estaríamos, pois, vivendo em um período pós-moderno. Os riscos e ameaças do nosso tempo constituem circuitos de uma autoconfrontação da modernidade com os resultados indesejados provocados por sua própria lógica. Ainda que percebamos contornos de uma ordem “pós-moderna”, Giddens (1991:13) assinala estarmos “alcançando um período em que as conseqüências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas do que antes”.

Ao desenvolverem o conceito de reflexividade e a noção de risco na modernidade, Beck e Giddens nos fornecem elementos importantes para situar e problematizar as questões ambientais globais no mundo atual.

Na sociedade de risco identificada com a “alta modernidade” ou “modernização reflexiva”, os riscos e ameaças – como os ambientais – têm conseqüências desconhecidas a longo prazo, não podendo ser avaliadas antecipadamente.

A modernização reflexiva coloca possibilidades de “autodestruição criativa”. Com ela acontecimentos do cotidiano passam a explicitar novos significados; inovação e transformação se condensam; emergem diversas linhas de conflitos ambientais e de coalizões políticas. A crise ambiental “produz e cultiva uma consciência de Cruz Vermelha cultural”, sublinha Beck (1997:66). E acrescenta:

Ela (a crise ecológica) transforma as coisas cotidianas, triviais e sem importância em testes de coragem em que o heroísmo pode ser exibido. Longe de intensificar

⁸ Estes projetaram um contexto de grande progresso material para o mundo contemporâneo, de diminuição das desigualdades sociais e de conflitos étnicos e religiosos cada vez mais atenuados.

⁹ Que vislumbraram um *boom* da subjetividade e de uma acentuada fragmentação social (que ainda desconhecemos, pelo menos na intensidade que dizem).

e confirmar a insipidez da modernidade, as ameaças ecológicas criam um importante horizonte semântico de impedimento, prevenção e ajuda. Este é um clima e um ambiente moral que se intensifica com o tamanho da ameaça, em que os papéis dramáticos dos heróis e dos vilões adquirem um novo significado cotidiano. (BECK, 1997:66)

As pessoas, na sociedade de risco, são instigadas – para não dizer forçadas – a repensar sobre seus valores, modos de vida e o modelo econômico de desenvolvimento. Velhas práticas políticas sucumbem. Decisões políticas são tomadas fora dos espaços institucionais tradicionais da democracia representativa, não dependendo mais tanto dos parlamentos e governos eleitos.

Por vivermos na era dos resultados colaterais e imprevisíveis, Beck defende uma tese aparentemente paradoxal: o não-conhecimento é o meio da modernização reflexiva, e não o conhecimento! Essa afirmação nos remete à idéia de reflexividade como algo que foge ao controle (diferente da reflexão, que se baseia em conhecimento e controle), em que há autoconfrontação com os efeitos indesejados da sociedade de risco. O estado de ambivalência da modernidade faz com que a própria sociedade de risco considere as incertezas e riscos que ela produz. Assim, “quanto mais avança a modernização das sociedades modernas, mais ficam dissolvidas, consumidas, modificadas e ameaçadas as bases da sociedade industrial” (BECK, 1997:210). Ocorre uma complexificação da vida social. Como consequência, há uma reinvenção da sociedade e da política.

O processo de complexificação, como demonstra Sérgio Costa (2001:464), aprofunda o auto-referenciamento dos subsistemas. A questão ambiental ilustra bem a dificuldade sistêmica da permanência do âmbito institucional da política (as decisões parlamentares e governamentais, por exemplo), do modelo de democracia representativa. Afirma o autor: “(...) O que se está dizendo é que problemas como o buraco na camada de ozônio ou o aquecimento do planeta não são passíveis de tratamento no escopo de uma unidade administrativa local ou nacional em um horizonte cronológico restrito. Tampouco podem ser tratados se o espectro da ação não atravessar o núcleo de subsistemas tão diversos quanto o político, o econômico e o social” (COSTA, 2001:464).

A questão ambiental ocupa contemporaneamente importante espaço na chamada “subpolítica” ou política do cotidiano. Beck (1997:64) assinala que ela transversaliza os mais diversos campos ocupacionais “e se faz sentir em controvérsias substantivas em relação aos métodos, procedimentos de avaliação, normas, planos e rotinas”.

Como bem observa Lash (1997:235), “o deslocamento da modernidade ‘precoce’ ou ‘simples’ para a modernidade ‘tardia’ ou ‘reflexiva’ envolve um deslocamento correspondente da política ‘emancipatória’ e centralizada para a ‘política da vida’ ou ‘subpolítica’”. Contudo, convém

considerar uma mescla de aspectos com relação à reflexividade que está germinando. Em certas circunstâncias, a reflexividade é emancipatória; em outras, acentua a estratificação.

Num contexto em que as coletividades difusas são os agentes políticos emergentes, a educação ambiental representa uma porta de entrada para um novo tipo de participação política na sociedade reflexiva, abrindo possibilidades concretas de, ao reinventar a qualidade do universo político e exercer influência no processo de formação das decisões políticas, contribuir significativamente na construção de um fazer pedagógico e político contra-hegemônico.

A educação ambiental na modernidade reflexiva também pode favorecer uma “vida democrática de alta intensidade” (SANTOS, 2003), promovendo espaços de (inter)locação e participação – como forma de ampliar a democracia – e de intervenção sócio-política, para enfrentamento coletivo da crise ambiental, como também com o intuito de prevenir, atenuar ou eliminar riscos.

Quando gestores públicos compreendem a importância desses espaços dialógicos e participativos, os princípios da legitimidade, eficiência e cidadania (cf. MOTA, 2004) adquirem visibilidade na governança democrática.

O chamado *campo ambiental* constitui-se na contemporaneidade como um espaço complexo de relações e interações sociais que contribui para a exposição pública de diversos atores e interesses, com freqüentes embates, conflitos e disputas de poder.¹⁰ Envolve a produção de um “saber complexo” que encontra crescente legitimidade enquanto um novo paradigma capaz de articular conhecimentos e reinventar a intervenção educativa.

Os princípios e o plano de ação propostos pelo *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global* apontam para esse novo paradigma e uma outra governança, pautada numa ética e estilos de vida que conduzam à construção de “sociedades sustentáveis”, a partir de uma educação voltada para a cidadania ambiental e a responsabilidade global. A utilização da expressão “sociedades sustentáveis”, ao invés da propalada idéia de desenvolvimento sustentável (que não é sequer mencionada no documento), supõe uma alteração substantiva do modo de conceber as formas de produção e de consumo que geram desigualdades sociais e acentuam a pobreza. Essa elaboração fortalece a perspectiva e as práticas de uma educação ambiental popular, participativa, crítica, transformadora e emancipatória, como também vem influenciando largamente a elaboração de políticas públicas socioambientais no Brasil.

¹⁰ Muitos dos conflitos ambientais presentes na sociedade de risco relacionam-se com a justiça ambiental, a defesa de relações comerciais mais equilibradas e equitativas e diferentes concepções de sustentabilidade.

O meio ambiente, nesta perspectiva, é pensado como espaço relacional, com o ser humano nele presente como agente que interage no interior de uma complexa teia de relações e significados.

Considerando as ameaças (ecológicas, químicas, nucleares e genéticas) da sociedade de risco, o tema da sustentabilidade é crucial para se pensar em possíveis caminhos de enfrentamento dos riscos globais, o que exige profundas mudanças nos estilos de vida e pensamento, nas formas de produzir e consumir. A idéia de sustentabilidade coloca a questão: é fundamental alterar *já* as formas de pensar e viver! Diante dos riscos, a preocupação contemporânea central não é mais como viver melhor amanhã, mas como garantir a sustentabilidade da vida aqui e agora.

O *saber ambiental* caracteriza-se por uma racionalidade complexa, que considera a inter e transdisciplinaridade; aproxima e confronta teoria e prática; promove o diálogo entre saberes científicos e populares. Portanto, não se identifica com os *expert systems* (sistemas especialistas).

Esse saber e as práticas ligadas à ética e à cidadania ambiental contribuem para reinventar o território social e político.

As contribuições da educação ambiental para uma vida democrática mais intensa na modernidade reflexiva, como também para uma gestão política mais participativa e democrática, freqüentemente *empoderam* os mais diversos atores e coletividades, de modo a promover o que poderíamos denominar de *reinvenção da cidadania*, conferindo à subpolítica (política do cotidiano) características emancipatórias.

3. Panorama das políticas públicas de educação ambiental no Brasil

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) – instituída pela Lei nº 9.795/99 – e seu decreto de regulamentação em 2002 têm contribuído para acelerar o processo de institucionalização da Educação Ambiental no país, cujo marco inicial, pelo menos para o ensino formal, foi a Lei nº 6.938/81, a qual, ao instituir a Política Nacional de Meio Ambiente, determinou a inclusão da EA em todos os níveis de ensino.¹¹

Desde 2002, com a regulamentação da PNEA, o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) propõe fortalecer o Sistema Nacional de Meio Ambiente, por meio do qual a PNEA deve ser implementada em regime de colaboração com os entes da Federação. Sua

¹¹ A criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), em 1973, ligada à Presidência da República, representou o começo da institucionalização da EA no âmbito do governo federal. A EA é proposta como política pública a partir da Conferência de Estocolmo, realizada em 1972. A partir de então houve pressões internacionais para a introdução de políticas públicas ambientais na agenda de governo dos países.

missão é a de contribuir com a educação para a sustentabilidade, para uma sociedade educada ambientalmente.

O MEC, por meio da Coordenação-Geral de Educação Ambiental (CGEA), e o Ministério do Meio Ambiente, por meio do Departamento de Educação Ambiental (DEA), coordenam a PNEA e o ProNEA. Entretanto, em razão da transversalidade da EA, outras instituições públicas federais (ministérios, autarquias, estatais etc.) vêm desenvolvendo ações de EA, fato que desafia o Órgão Gestor a viabilizar ações integradas para, desse modo e a partir de uma visão sistêmica, potencializar a implementação da Política.

Em abril de 2004, reunidos em Goiânia, técnicos e gestores representantes de secretarias de educação e de meio ambiente reconheceram o ProNEA como orientador de políticas públicas de EA. Esse reconhecimento implica numa compreensão segundo a qual as orientações do ProNEA integram processos nacionais de EA e (re)afirmam a necessidade de uma gestão democrática e compartilhada. O documento produzido sugere que as Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental (CIEAs), vistas como colegiados estaduais representativos e democráticos, juntamente com as redes sociais em EA¹², sejam fortalecidas e empoderadas, pois estimulam a participação e o exercício do controle social.

O “Compromisso de Goiânia”, como ficou conhecido o documento final do encontro, selou um pacto dos representantes dos estados e municípios participantes com o Órgão Gestor - OG da PNEA, com proposições para ser envidado um esforço conjunto e colaborativo capaz de “enraizar” a EA em todo o território nacional.

Nessa direção, o Órgão Gestor tem buscado estimular nas unidades da Federação a gestão democrática e participativa da EA, bem como uma articulação sistêmica de ações formativas, por meio do intercâmbio de saberes, esforços e experiências de grupos e instituições de formação que tenham relação com a EA.¹³

Uma das iniciativas mais fecundas do OG é o programa Municípios Educadores Sustentáveis (MES), coordenado pelo DEA/MMA, pois sua implementação permite promover ações integradas que potencializam a educação ambiental na gestão municipal e no território, além da divulgação de informações e desenvolvimento de um conjunto articulado de ações ligadas à questão ambiental, à difusão de práticas para a sustentabilidade, a campanhas educacionais e socioambientais, entre outras. O MES tem como objetivo transformar os espaços coletivos dos municípios em “espaços educadores”, que formem os munícipes para a construção da cidadania ambiental e participação na gestão pública. Para tanto, são construídos arranjos

¹² Existem mais de 40 redes de EA constituídas no país ligadas à REBEA (Rede Brasileira de Educação Ambiental), que adota o *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global* como carta de princípios e possui estrutura horizontal em rede como forma de organização. A REBEA surgiu dos fóruns de EA promovidos em São Paulo nos anos 90, articulados por ONGs, universidades e órgãos governamentais. Ela tem o objetivo de articular os educadores ambientais nacionalmente.

¹³ A este respeito, muitos dados e informações podem ser acessados no portal do DEA/MMA – www.mma.gov.br/ea – e da Secad/MEC – www.mec.gov.br/secad, em “Educação Ambiental”.

educativos locais que conduzam à sustentabilidade, envolvendo o capital social comunitário. Ao participar do programa, além da obtenção do *Selo MES* quando da certificação, o município se compromete a aperfeiçoar a legislação, construir participativamente a Agenda 21 Local e elaborar projetos de captação de recursos para implementar o que for decidido pelo Comitê Local e Foros Deliberativos Regionais. O MES prevê, ainda, a criação de indicadores regionais e sistemas avaliativos e de monitoramento das ações empreendidas.

O OG da PNEA disponibiliza na internet um espaço para acesso de informações sobre educadores ambientais e instituições que desenvolvem trabalhos na área socioambiental. Trata-se do Sistema Brasileiro de Informação em Educação Ambiental (SIBEA)¹⁴, que, em janeiro de 2008, segundo dados do Departamento de Educação Ambiental do MMA, contava com mais de mil cadastros (1.064).

Com o intuito de induzir e fortalecer políticas públicas estaduais de EA, acompanhar as CIEAs, fortalecer as redes sociais de EA e os Coletivos Jovens de Meio Ambiente, existe desde 2004 uma ação denominada *Enraizamento da Educação Ambiental nas Unidades Federativas*. Ela propicia a articulação do Departamento de Educação Ambiental do MMA e da Coordenação-Geral de Educação Ambiental do MEC com as principais instâncias públicas e entidades organizadas (coletivos, colegiados, redes, movimentos sociais etc.) em torno da EA, realizando interlocuções permanentes e trabalho cooperativo do governo federal com os Estados e o Distrito Federal.

A articulação das ações é facilitada pelos chamados “enraizadores”, funcionários de carreira ou técnicos especializados contratados pelo OG que acompanham e monitoram as políticas públicas de EA nas unidades da Federação. O objetivo principal do “enraizamento” é potencializar a EA em todo o país e contribuir para o empoderamento dos atores e instituições envolvidos com ações de EA.

A gestão compartilhada entre os sistemas de ensino e de meio ambiente vem sendo intensificada na atual gestão do governo federal, o que possibilita sinergia e articulação entre políticas da educação formal e não-formal, como se propõe com a constituição de Coletivos Educadores¹⁵.

Os Coletivos Educadores são compostos por pessoas ligadas a instituições, redes e movimentos sociais que atuam em processos formativos de educação ambiental. Conferem organicidade às políticas públicas de EA na medida em que as ações empreendidas no território dialogam com o ProNEA e as propostas do Órgão Gestor da PNEA. Objetivam coordenar e

¹⁴ Os instrumentos do SIBEA (cartograma da EA, redes por competência, sistema de buscas etc.) estão disponíveis no sítio <http://sibea.mma.gov.br>.

¹⁵ Espera-se que esses coletivos apoiem as ações de educação ambiental realizadas no “Município Educador Sustentável”. Os Coletivos Educadores têm o papel de articular as instituições que já atuam com processos formativos no município, com o intuito de desenvolver um processo continuado de formação de educadores ambientais e auxiliar na implementação de políticas públicas.

articular ações de EA voltadas à totalidade de habitantes do território, delimitado pelo grupo que se articula para planejar, implementar e avaliar processos continuados e participativos de formação de educadores ambientais. O território pode ser, então, a bacia hidrográfica, o bairro, o município ou vários municípios, a zona rural etc. No início de 2008, havia mais de 150 Coletivos Educadores no País.

Como em geral uma única instituição não possui condições para promover processos de formação amplos, continuados e sincrônicos, os Coletivos Educadores possibilitam a articulação institucional e de políticas públicas, o aprofundamento conceitual e a reflexão crítica face aos problemas socioambientais, além de oferecer ferramentas para o desenvolvimento de ações de EA que valorizam a continuidade de processos de aprendizagem tendo em vista a construção de territórios sustentáveis.

As secretarias estaduais de educação e suas unidades regionais (que se distribuem no território) em geral não vêm participando dos Coletivos Educadores. A (desejável) participação delas poderá potencializar ações como a formação de professores, realização de oficinas e outras. Embora a maioria das SEDUCs ainda não integre Coletivos Educadores, há diversas parcerias nos Estados e no DF que contribuem, direta ou indiretamente, nos processos formativos em EA realizados pelos sistemas estaduais de ensino.

As políticas públicas de EA levadas a cabo pelo OG, em regime de colaboração com os entes federados, têm adotado uma perspectiva sistêmica e valorizado práticas dialógicas, construindo um *círculo virtuoso* na gestão pública, com descentralização e compartilhamento de responsabilidades, disseminação de valores democráticos, proposições político-pedagógicas que induzem e estimulam uma educação para a sustentabilidade, participação e controle social. Desenha-se e se implementa um modelo de gestão não limitado a processos administrativos e burocráticos, mas que assume também um “engajamento” nos projetos e atividades propostos, sem desprezar os princípios básicos da governabilidade democrática – a legitimidade, a eficiência e a cidadania.

Na base desse sistema¹⁶ de EA que pretende promover uma educação ambiental popular, crítica e emancipatória, que põe em diálogo saberes científicos e populares, estão os Coletivos Educadores – sobre os quais já discorreremos – e as *Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida* (Com-Vidas). Estas estimulam o diálogo escola/comunidade com foco na educação ambiental, articulando saberes e ações que a modernidade, com suas instituições disciplinares, fragmentou e dissociou. As Com-Vidas, pois, com a proposta de aproximar escola e comunidade por meio de temas e problemáticas socioambientais, inspiradas na idéia dos “círculos de

¹⁶ O conjunto de ações sistêmicas induzido pelo MEC, por meio da Coordenação-Geral de Educação Ambiental da Secad, ficou conhecido como VCBE – *Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas*, desde o processo e realização da I Conferência Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente em 2003.

aprendizagem e cultura” de Paulo Freire, produzem intervenções educativas transformadoras no cotidiano escolar e no território (comunidade escolar, vila, bairro, cidade, estado) onde estão inseridas. Com elas são criados espaços participativos de educação para a sustentabilidade, facilitando a construção da Agenda 21 nas escolas e o enfrentamento coletivo dos riscos socioambientais – locais e globais – produzidos pela “sociedade de risco”. Elas também dão suporte a atividades curriculares e extra-curriculares. Atualmente há Com-Vidas em todas as unidades da Federação.

Mais recentemente, a partir de 2007, sob inspiração semelhante mas direcionado à chamada educação não-formal e informal, o DEA/MMA tem incentivado a formação de Com-Vidas fora das escolas: trata-se das *Comunidades de Aprendizagem sobre Meio Ambiente e Qualidade de Vida*. São espaços de aprendizagem e de ações estruturantes de EA. Os Coletivos Educadores, nos processos de formação que planejam e organizam, jogam papel fundamental para a constituição dessas comunidades de aprendizagem e multiplicação de “educadores ambientais populares”.

Estimula-se também como ação estruturante de EA o trabalho desenvolvido pelos Coletivos Jovens de Meio Ambiente - CJs, constituídos por jovens de 15 a 29 anos que se mobilizam em torno da temática e de projetos de intervenção socioambiental. São parte de um movimento autônomo, horizontal, auto-gestionado, com atuação em todas as unidades da Federação. Os CJs contribuem para incluir temas socioambientais na pauta de colegiados e movimentos de juventude, bem como para fortalecer Com-Vidas e a construção da Agenda 21 na Escola, em parceria com o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. Sua organização é autônoma em relação ao agente indutor (OG da PNEA) da política concernente à juventude e meio ambiente. Possuem três princípios metodológicos: *jovem educa jovem; jovem escolhe jovem; e uma geração aprende com a outra*. Estão ligados à REJUMA – Rede da Juventude pelo Meio Ambiente e Sustentabilidade.

As Com-Vidas, Coletivos Jovens e os processos de Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente formam jovens para a cidadania ambiental. Essa “juventude ambientalista” emergente está sintonizada com os desafios da gestão de políticas públicas da área socioambiental. Ela se sente *empoderada* e assume novas responsabilidades nos espaços onde atua.

A força de mobilização dos processos de Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, ocorridos em 2003 (I CNIJMA) e 2005-06 (II CNIJMA), chama a atenção pelos números e desdobramentos. Esses processos envolveram cerca de 22 mil escolas de ensino fundamental e mobilizaram milhões de pessoas em quatro mil municípios. A II Conferência, que teve como lema “Vivendo a diversidade na escola”, abordou temas como *biodiversidade, mudanças climáticas, segurança alimentar e nutricional e diversidade étnico-racial*, contribuindo para divulgar e debater

acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário. Como resultado da II CNIJMA, setecentos jovens delegados apresentaram ao país a “Carta das Responsabilidades - Vamos Cuidar do Brasil”, que foi também lida na etapa final em cerimônia no Palácio do Planalto, com a presença do presidente da República e dos ministros de Estado da Educação (Fernando Haddad) e do Meio Ambiente (Marina Silva), em abril de 2006.¹⁷

Em 2007, a Secad/MEC e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) receberam Planos de Trabalho de 24 Estados e do Distrito Federal, que solicitaram recursos suplementares para mobilizar as escolas de ensino fundamental (anos/séries finais) em preparação da III Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente.¹⁸ O MEC descentralizou, por meio da Resolução FNDE nº 54/2007, o montante de R\$ 5.642.939,82 para execução, no ano de 2008, de oficinas, conferências regionais/estaduais e formação e fortalecimento de Com-Vidas nas escolas. Como contrapartida, os estados proponentes entram com o total de R\$ 287.983,55. Todas as unidades federativas solicitantes tiveram projetos de EA aprovados. Apenas os estados de Minas Gerais e São Paulo não solicitaram assistência financeira suplementar para projetos de EA via Resolução do FNDE, mas suas secretarias estaduais de educação devem se envolver no processo da III Conferência, como ocorreu nas duas outras edições do evento (em 2003 e 2005/06).

As escolas públicas de ensino fundamental – das redes municipal e estadual – que participarem do processo de conferência são convidadas a adensarem os conceitos propostos para a III CNIJMA, sendo disponibilizadas pelo MEC três publicações: *Passo-a-passo para a Conferência na Escola*, com um capítulo sobre educomunicação¹⁹; o livro *Mudanças Ambientais Globais: pensar + agir na escola e comunidade*, com apresentação didática de conceitos e sugestões de atividades; e *Com-Vida/Agenda 21 na Escola*, em nova edição ampliada.

Com essa visão panorâmica das atuais políticas públicas de EA no Brasil, coordenadas nacionalmente pelo OG da Política Nacional de Educação Ambiental, já foi possível visualizar diversos e enormes desafios. Entre tantos, a próxima seção discute os mais relevantes do ponto de vista dos gestores estaduais dessas políticas e aponta, a partir das prioridades identificadas, algumas tendências e os novos desafios decorrentes do Plano de Desenvolvimento da Educação e sua proposta de educação integral.

¹⁷ A experiência da CNIJMA vem sendo tão exitosa que o governo brasileiro (MEC e MMA) propõe a realização da Conferência Internacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente “Vamos Cuidar do Planeta”, prevista para 2010 no Brasil, a partir de amplo processo de cooperação internacional. Espera-se que tal Conferência Internacional e seus desdobramentos sejam expressão de trabalho colaborativo e solidário de governos, sociedade civil e organismos internacionais. A este respeito, ver o sítio www.carta-responsabilidades-humanas.net.

¹⁸ Informações sobre o temário, etapas e atividades previstas no processo preparatório da III CNIJMA estão no portal da Secad/MEC – www.mec.gov.br/secad, na área “Educação Ambiental”, em “projetos, programas e ações”, bem como no sítio www.mec.gov.br/conferenciainfanto.

¹⁹ A educomunicação vem sendo largamente utilizada por educadores ambientais. Ela propõe a construção de ecossistemas de comunicação abertos, criativos, dialógicos. Diz respeito a um novo campo de conhecimento, para o qual convergem relações entre duas ciências: a Educação e a Comunicação.

4. Tendências atuais da EA nos sistemas de ensino

A Coordenação-Geral de Educação Ambiental da Secad/MEC, ao apresentar o contexto de realização da III Conferência Nacional Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente, que tematiza em 2008 as *mudanças ambientais globais*, tem insistido em dois grandes enfrentamentos atuais da educação ambiental no Brasil. No campo educacional, coloca-se a necessidade de construção de um pacto republicano pela melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, pacto proposto pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que prevê planejamento articulado com os entes da Federação e envolvimento dos cidadãos, governos e instituições. No enfrentamento da crise planetária, propõe-se pesquisa e debate de alternativas civilizatórias e societárias para as mudanças ambientais globais.

Há um entendimento de que as políticas públicas de educação ambiental devem induzir à produção de ações transformadoras que contribuam na prevenção e enfrentamento dos riscos globais, apoiadas numa governança democrática mais intensa, que estimule a reflexividade e a cidadania ambiental. Aprender a prevenir e enfrentar as ameaças numa sociedade de risco implica na criação de espaços de (inter)locução para novas formas de participação política e vivência da vida democrática.

Uma das diretrizes do Programa Nacional de Educação Ambiental diz respeito ao aperfeiçoamento e fortalecimento dos sistemas de ensino, de meio ambiente e de outros que tenham interface com a EA. As outras valorizam a transversalidade e interdisciplinaridade; a descentralização espacial e institucional; a sustentabilidade socioambiental; e a democracia e participação social.

Com objetivos afinados com as diretrizes do ProNEA, o programa Mais Educação, criado com o PDE proposto pelo MEC e pactuado com todas as unidades da Federação, desponta como estratégia para implementar uma “educação integral e integrada”, que requer sinergia com o sistema de meio ambiente e outros. A proposta de educação integral parece ser uma das mais ambiciosas e desafiantes do PDE, lançado no segundo mandato do governo Lula. Ela exige uma ampla articulação intersetorial, com costura de ações interministeriais, e pacto com os entes federados para construção de um novo paradigma escolar e de gestão das políticas educacionais, que concorra para a ampliação dos tempos, territórios e oportunidades de aprendizagem.

No final de 2007, foi criada, no âmbito da Secad/MEC, a Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania, responsável pela coordenação do Mais Educação. A

Coordenação-Geral de Educação Ambiental se vincula à nova Diretoria e passa a incluir a educação integral como pauta prioritária.²⁰

Há forte tendência de a visão sistêmica da EA e parte das ações, projetos e programas apresentados na seção anterior, serem incorporadas ao Mais Educação, já que este programa deverá propiciar a aproximação de espaços de aprendizagem e potencializar tecnologias sócio-educativas instaladas, estimulando novos arranjos locais a fim de melhorar a qualidade da educação.

As políticas públicas de EA avançaram significativamente na indução do fortalecimento da relação escola/comunidade e oferecerão, certamente, variado *cardápio* de ações para a implementação de uma educação integral pelo Mais Educação.

Os dados informados por gestores e técnicos das SEDUCs e complementados com informações da Coordenação-Geral de Educação Ambiental do MEC apontam alguns avanços da EA no Brasil. Atualmente,

- há 16 (dezesseis) compromissos assumidos por representantes das CIEAs (gestores das secretarias estaduais de educação e de meio ambiente e membros da sociedade civil) que participaram, em julho de 2007, do Encontro Nacional de Gestores Estaduais de Educação Ambiental, em Salvador, na Bahia. O documento final aprovado ratifica pacto em favor de uma gestão compartilhada e sugere, em vários itens, sinergia nos campos da educação formal e não-formal.
- quinze UFs possuem Política Estadual de Educação Ambiental e dezenove afirmam ter Programa Estadual. Os estados do Acre, Roraima, Tocantins, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Mato Grosso, Santa Catarina, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo têm Política e Programa de EA. Já os estados do Amapá, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Pará, Paraná, Rio Grande do Norte e Rondônia, embora tenham programas estaduais de EA, ainda não possuem Política Estadual legalmente institucionalizada por lei ou decreto estadual. Os estados do Amazonas, Sergipe, Rio Grande do Sul e o Distrito Federal já têm suas políticas de EA regulamentadas por legislação estadual ou distrital, mas ainda não têm Programa Estadual ou Distrital. Apenas quatro estados – Alagoas, Bahia, Maranhão e Mato Grosso do Sul – não possuem Política nem Programa estaduais;
- pelo menos dezenove SEDUCs (70%) tiveram alguma interlocução ou parceria com os Coletivos Jovens de Meio Ambiente – CJs – em 2007. Há Com-Vidas em todos os Estados e no DF;
- quase dois terços das UFs (63%, aproximadamente) afirmam ter a EA institucionalizada na SEDUC. Porém, a compreensão do que seja o processo de institucionalização varia. Para alguns estados, basta ter um núcleo (coordenação, divisão, gerência etc.) que abrigue a

²⁰ Além da educação integral, há hoje duas outras grandes prioridades na Secad/MEC: a educação de jovens e adultos, com o Brasil Alfabetizado, e a educação do campo.

EA; outros consideram a institucionalização somente quando da previsão orçamentária que viabilize o funcionamento efetivo do núcleo.

Na análise dos dados coletados acerca dos principais desafios das SEDUCs no que se refere às políticas estaduais de educação ambiental, agrupamos, de modo hierárquico, as prioridades informadas por gestores e técnicos responsáveis pela coordenação da EA nos estados e no Distrito Federal. Como resultado, obtivemos a seguinte ordem geral de prioridades (da 1ª à 8ª):

ORDEM PRIORITÁRIA	UFs	DESAFIOS
1	AC, AL, AP, BA, CE, DF, ES, GO, MA, MS, MT, PA, PB, PE, PI, PR, RJ, RN, RO, RR, SC, SP e TO	Formação continuada dos professores em educação ambiental
2	AC, AM, AP, CE, DF, ES, MG, MS, PB, PI, PR, RN, RO, RR, RS, SC e SE	Inserção curricular qualificada, estimulando a abordagem da EA no projeto político-pedagógico das escolas
3	AL, MA, MS, PA, PB, PE, PI, RN, RO e TO	Incentivo à criação e fortalecimento de Com-Vidas
4	BA, ES, MG, PA, SC, SE, SP e TO	Institucionalização da EA na SEDUC
5	AL, BA, CE, DF, PE e RS	Monitoramento e avaliação das ações e projetos de EA
6	GO, MT e RJ	Apoio ao controle social da EA – redes, colegiados, fóruns, comitês, Coletivos Jovens de Meio Ambiente etc.
	RJ, RR e SE	Política de financiamento para EA
	AM, GO e RS	Universalização da EA em toda a educação básica
7	AP e SP	Formação inicial e continuada das equipes gestoras e técnicas em EA
	AM e MT	Gestão compartilhada e participativa
8	MA	Participação das regionais de ensino nos Coletivos Educadores

O quadro a seguir apresenta os desafios da EA nos sistemas estaduais de ensino de acordo com a seqüência prioritária de cada UF, e não por um ordenamento geral, de modo a

especificar as três maiores prioridades identificadas pelas SEDUCs relacionadas às atividades e projetos de EA no ensino formal:

DESAFIOS	UFs	ORDEM PRIORITÁRIA
Formação continuada dos professores em educação ambiental	AL, DF, GO, MA, MS, MT, PB, PE, PR, RJ, RR, SC	Prioridade nº 1
	AC, AP, CE, ES, PA, PI, RN, RO, TO	Prioridade nº 2
	BA, SP	Prioridade nº 3
Inserção curricular qualificada, estimulando a abordagem da EA no projeto político-pedagógico das escolas	AC, CE, PI, RN	Prioridade nº 1
	AM, DF, PB, PR, RR, RS, SC, SE	Prioridade nº 2
	AP, ES, MG, MS, RO	Prioridade nº 3
Incentivo à criação e fortalecimento de Com-Vidas	RO	Prioridade nº 1
	AL, MA, MS, PE	Prioridade nº 2
	PA, PB, PI, RN, TO	Prioridade nº 3
Institucionalização da EA na SEDUC	BA, ES, MG, PA, SE, SP, TO	Prioridade nº 1
	-	Prioridade nº 2
	SC	Prioridade nº 3
Monitoramento e avaliação das ações e projetos de EA	-	Prioridade nº 1
	BA	Prioridade nº 2
	AL, CE, DF, PE, RS	Prioridade nº 3
Apoio ao controle social da EA – redes, colegiados, fóruns, comitês, Coletivos Jovens de Meio Ambiente etc.	-	Prioridade nº 1
	GO, RJ	Prioridade nº 2
	MT	Prioridade nº 3
Política de financiamento para EA	-	Prioridade nº 1
	-	Prioridade nº 2
	RR, SE, RJ	Prioridade nº 3
Universalização da EA em toda a educação básica	RS	Prioridade nº 1
	-	Prioridade nº 2
	AM, GO	Prioridade nº 3
Formação inicial e continuada das equipes gestoras e técnicas em EA	AP	Prioridade nº 1
	SP	Prioridade nº 2
	-	Prioridade nº 3
Gestão compartilhada e participativa	AM	Prioridade nº 1
	MT	Prioridade nº 2
	-	Prioridade nº 3
Participação das regionais de ensino nos Coletivos Educadores	-	Prioridade nº 1
	-	Prioridade nº 2
	MA	Prioridade nº 3
Outros: MG – projetos especiais (Manuelzão/UFMG; “Caminho das Águas”; e outros) AC – Apoio ao trabalho do Coletivo Jovem junto à formação das Com-Vidas PR – Produção de material pedagógico sobre EA	-	Prioridade nº 1
	MG	Prioridade nº 2
	AC, PR	Prioridade nº 3

Os dados apresentados acerca dos desafios prioritários sinalizam tendências atuais da EA nos sistemas de ensino: incremento dos processos de formação continuada de professores em

EA, já que 23 UFs (ou 85%) identificam a formação continuada como a principal prioridade; institucionalização da EA nas SEDUCs, que foi escolhida por 7 UFs (26%, aproximadamente) como prioridade nº 1; inserção curricular qualificada e fortalecimento de Com-Vidas, que obtiveram, respectivamente, 17 (63%) e 10 (37%) das indicações de UFs entre as três principais prioridades identificadas.

Dois outros desafios listados no questionário da pesquisa (mas não mencionados nos quadros) não foram citados por nenhuma SEDUC entre suas três principais prioridades: “participação da SEDUC na construção do Sisnea” e “plano de metas, cronograma das ações de EA”. Em alguma medida, convém relativizar a ordem enumerada pelas secretarias de educação²¹, mas causa estranheza nenhuma SEDUC ter priorizado a construção de um sistema nacional de EA (Sisnea) seis meses após terem pactuado – juntamente com as secretarias estaduais de meio ambiente, OG da PNEA (MEC e MMA) e representantes da sociedade civil (indicados pelas CIEAs - um por UF) – uma agenda de debates e consulta pública sobre a proposta.

Seis UFs (Alagoas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Pernambuco e Rio Grande do Sul) indicaram o “monitoramento e avaliação das ações e projetos de EA” entre suas principais prioridades e identificaram um conjunto de facilidades e dificuldades neste particular. Os gestores estaduais explicitam a demanda por monitoramento e avaliação das políticas públicas de EA. Mas, em geral, parece faltar formação e clareza quanto aos instrumentos para realizá-los. Há pouca ou nenhuma familiaridade, por exemplo, com o conceito de indicador social.²² Cursos de formação para aprofundamento conceitual e construção de indicadores (sociais, gerenciais, de processo, de resultado, de impacto etc.), ofertados pelas SEDUCs para seus técnicos e gestores²³, seriam – certamente – bem acolhidos e aproveitados em prol da formulação de políticas mais eficazes na administração pública.

No que tange à ampliação da jornada escolar, a maior parte das SEDUCs tenderá a implantar e implementar ações de EA incorporando o conceito de “educação integral”, em razão de quase todas as UFs já estarem participando do PDE e terem elaborado seus planos de ações articuladas (PAR).

No plano da articulação internacional, há diversas ações com as quais o OG da PNEA está envolvido: Conferência Internacional Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente, cuja realização está prevista para 2010; Encontro de Observadores Internacionais na III Conferência Nacional Infanto-

²¹ Como observou uma coordenadora estadual de educação ambiental, ao hierarquizar os desafios prioritários que a SEDUC vem enfrentando: “(...) a enumeração das prioridades é muito relativa, pois as ações não são lineares. Há questões de ordem gerencial, técnico-pedagógica e política que na prática influenciam na implementação das ações”, ressaltou.

²² Indicador social, segundo Paulo Jannuzzi, “é uma medida em geral quantitativa dotada de significado social substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático (para formulação de políticas). É um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando na mesma” (JANNUZZI, 2006:15).

²³ Não apenas para os da educação ambiental, já que a enorme carência de estudos aprofundados nesta área abrange vários setores do campo educacional. A qualificação dos processos de acompanhamento, monitoramento e avaliação das políticas educacionais é fundamental para o aperfeiçoamento do planejamento e gestão dessas políticas.

Juvenil pelo Meio Ambiente, a realizar-se em abril de 2009; Observatório de EA; o Centro de Saberes e Cuidados Socioambientais da Bacia do Prata (parceria com a Itaipu Binacional); 2ª Jornada do *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis*; e Exposição Internacional de Zaragoza 2008 – Água e Desenvolvimento Sustentável.

5. À guisa de conclusão

Os principais desafios das políticas públicas de educação ambiental no Brasil identificados pelos gestores estaduais e os compromissos assumidos pelo Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, em regime de colaboração com os entes federados, apontam para uma proposta político-pedagógica de educação para a sustentabilidade capaz de formar pessoas e coletividades responsáveis pela melhoria da qualidade de vida e do mundo que habitam.

Tais desafios e compromissos têm produzido políticas públicas que estimulam a participação cidadã, a solidariedade no sentido da prevenção e enfrentamento dos riscos globais do mundo contemporâneo e a valorização da diversidade – biológica e cultural. As políticas públicas de educação ambiental no país ganham escala e crescentes possibilidades de replicabilidade nos sistemas de educação, de meio ambiente e outros, com vistas a alcançar a totalidade da população brasileira, num *círculo virtuoso* de pesquisa, busca de conhecimento e ações transformadoras, induzindo a construção nos territórios das chamadas comunidades de aprendizagem e, nas escolas, das comissões de meio ambiente e qualidade de vida (Com-Vidas), que são os “círculos de aprendizagem e cultura” – para usar a expressão inspiradora do educador Paulo Freire. Esses grupos de aprendizagem são celeiro de coletivos, novas redes sociais, jovens ambientalistas e educadores ambientais populares.

Trata-se, pois, de uma educação ambiental crítica, participativa e transformadora, sintonizada com os princípios do *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global* e com uma reflexividade predominantemente emancipatória, que acolhe os sujeitos sociais e lhes apresenta possibilidades de uma intensa vida democrática e de reinvenção da cidadania por meio da “política do cotidiano”, especialmente com a participação em espaços de (inter)locação como as Com-Vidas ou Círculos de Aprendizagem nas escolas e comunidades.

A reinvenção da cidadania ocorre com os processos de empoderamento dos sujeitos e coletividades. Nessa medida, o OG e os gestores estaduais comprometem-se a apoiar o controle social da educação ambiental por meio do fortalecimento dos movimentos da sociedade civil organizada, das redes sociais de EA, dos Coletivos Jovens de Meio Ambiente, dos conselhos e outros foros de participação cidadã.

Ao longo deste trabalho, constata-se que as políticas públicas de educação ambiental levadas a efeito pelo OG e entes federados possuem grande potencial para promover sinergia entre a educação formal e a educação não-formal. Essa sinergia e a conjugação de esforços intersetoriais favorecem a cidadania ambiental, com o empoderamento de sujeitos e coletividades, e potencializam processos emancipatórios na “política da vida” ou subpolítica. Há de se considerar também que o diálogo escola/comunidade é fortalecido em decorrência da gestão compartilhada entre os sistemas de ensino e de meio ambiente. A visão sistêmica adotada e difundida pelo OG da Política Nacional de Educação Ambiental acaba contribuindo para ampliar a participação de órgãos governamentais, comunidades escolares, universidades e sociedade civil nas políticas de EA.

Por essa razão, a presença da educação ambiental, com suas ações sinérgicas e perspectiva sistêmica, na implementação da educação integral e integrada no país, com a implantação do programa Mais Educação – criado a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação –, favorecerá a criação de espaços participativos de educação para a sustentabilidade socioambiental e a construção de novos arranjos educativos locais. Se bem-sucedido, o Mais Educação provocará uma importante ruptura no atual modelo de gestão das políticas públicas da educação, que parece desconhecer a modernização reflexiva e o saber complexo, e incorporará a educação integral no cotidiano da vida escolar, o que exigirá permanentemente a articulação de ações intersetoriais para ampliação dos tempos, territórios e oportunidades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BAUMAN, Z. *Ética pós-moderna*. 2ª ed. São Paulo: Paulus, 2003.

BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: Unesp, 1997.

COSTA, Sérgio. “Complexidade, diversidade e democracia: alguns apontamentos conceituais e uma alusão à singularidade brasileira”. In: SOUZA, Jessé (org.). *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília: Editora UnB, 2001.

FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (org.). *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e Coletivos Educadores*. Vol. 2. Brasília: MMA, Departamento de Educação Ambiental, 2007.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.

JANNUZZI, P. de Martino. *Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações*. 3ª ed. Campinas: Alínea, 2006.

MOTA, Carlos Renato. "As novas formas de participação social nas políticas públicas: os conselhos gestores de políticas sociais". Em *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, nº 0, out. 2004, p. 36-44

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

MORIN, Edgar. *O método 5: a humanidade da humanidade*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza (org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.