

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Marco Antonio Pagel

**POLÍTICAS PÚBLICAS E PROPÓSITOS SOCIOAMBIENTAIS: EDUCAÇÃO AMBIENTAL
NO ENSINO PÚBLICO DE CÁCERES-MT**

São Leopoldo-RS
2011

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Marco Antonio Pagel

**POLÍTICAS PÚBLICAS E PROPÓSITOS SOCIOAMBIENTAIS: EDUCAÇÃO AMBIENTAL
NO ENSINO PÚBLICO DE CÁCERES-MT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, sob orientação do Prof. Dr. Aloísio Ruscheinsky.

São Leopoldo-RS
2011

FICHA CATALOGRÁFICA

P132 p

Pagel, Marco Antonio.

Políticas públicas e propósitos socioambientais: educação ambiental no ensino público de Cáceres-MT./ Marco Antonio Pagel. São Leopoldo-RS: UNISINOS, 2011.

180 f.; il.

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2011.

Orientador: Aloísio Ruscheinsky.

1. Educação Ambiental. 2. Políticas Públicas. 3. Sustentabilidade Socioambiental. 4. Escola Estadual "Onze de Março" – Cáceres-MT. I. Título.

CDU: 37.014:502.3(817.2)

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres-MT.

Marco Antonio Pagel

**POLÍTICAS PÚBLICAS E PROPÓSITOS SOCIOAMBIENTAIS: EDUCAÇÃO AMBIENTAL
NO ENSINO PÚBLICO DE CÁCERES-MT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, sob orientação do Prof. Dr. Aloísio Ruscheinsky.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Aloísio Ruscheinsky – Orientador -Unisinos

Prof. Dr. Solon Eduardo Annes Viola – Unisinos

Profª. Dra. Isabel Cristina de Moura Carvalho – PUC-RS

AGRADECIMENTOS

À Deus;

À minha família, pelo afeto revigorante;

À Valdivina e a Hellen*, as mais belas companheiras, pelo amor e estímulo;

Ao Aloísio Ruscheinsky, meu orientador, pela escuta atenciosa, confiante e serena, que possibilitou o aprimoramento do meu papel de educador;

Aos professores (as) do PPGCS/Unisinos que, com suas ideias e sugestões, contribuíram para esta pesquisa;

Aos meus colegas do Minter Unemat-Unisinos que, de forma especial, tornaram possível a partilha de momentos singulares com trocas de experiências e amizade;

Aos meus queridos Wilson Luconi, Fábio Alves e José Carlos, pelos momentos inesquecíveis e pelas boas energias;

@s Educador@s Ambientais mato-grossenses, pelo esforço desmedido para a ampliação da cobertura das políticas de EA no estado de Mato Grosso.

LISTA DE ABREVIATURAS

CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica
CEOM	Colégio Estadual Onze de Março. Entenda-se EEOM
CNUMAD	Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento
GPEA	Grupo Pesquisador em Educação Ambiental
EA	Educação Ambiental
EEOM	Escola Estadual Onze de Março
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEMA	Fundação Estadual do Meio Ambiente
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MMA	Ministério do Meio Ambiente
ONG	Organização Não-Governamental
OG	Órgão Gestor
PAECs	Projetos Ambientais Escolares Comunitários
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PrEA	Projeto de Educação Ambiental
ProMEA	Programa Matogrossense de Educação Ambiental
ProNEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
PNMA	Política Nacional de Meio Ambiente
PPP	Plano Político Pedagógico
SEDUC-MT	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
SEMA	Secretaria do Estado de Meio Ambiente
SEPLAN	Secretaria de Estado de Planejamento e Coordenação Geral
SISNAMA	Sistema Nacional do Meio Ambiente
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
REBEA	Rede Brasileira de Educação Ambiental
SEMA	Secretaria de Estado do Meio Ambiente

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de localização do município de Cáceres. Fonte: IBGE (2008). Organizado pelo autor.....	21
Figura 2 – Principais produtos da agropecuária produzidos em MT.....	26
Figura 3 – Colheita de soja no município de Sapezal/MT.....	28
Figura 4 – Organograma da Coordenação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).....	92
Figura 5 – Representação estrutural do sistema institucional de políticas públicas de Educação Ambiental, no âmbito federal e estadual. A estrutura do plano estadual tem como referência o ano de 2004 a 2008.	103
Figura 6 – Zoneamento político-econômico e de distribuição das políticas de EA no estado de Mato Grosso.	106
Figura 7 – As representações sociais e a produção do conhecimento.	127
Figura 8 – Triáde fenomenológica de EA.	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Censo Populacional de Cáceres	21
Tabela 2– Índice de Desenvolvimento Humano de Cáceres (IDH)	23
Tabela 3 – Indicador de emprego – 2005.....	24
Tabela 4 – Indicador de Renda – 1991- 2000.....	24
Tabela 5 – Alunos matriculados por dependência administrativa (1999 a 2005)	29
Tabela 6 - Distribuição do número de alunos por modalidade de ensino – 2005.....	30
Tabela 7 – Número de estabelecimentos de ensino	31
Tabela 8 – Nível educacional da população adolescente e jovem.....	32
Tabela 9 – Médias do Enem dos alunos concluintes do Ensino Médio em Cáceres - 2009	33

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 - O CONTEXTO DA PESQUISA.....	19
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS ASPECTOS FÍSICOS E SOCIOECONÔMICOS.....	20
1.2 ASPECTOS EDUCACIONAIS.....	29
1.3 HORIZONTES INVESTIGATIVOS: OBJETIVOS E METODOLOGIA	34
2 - O CENÁRIO: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	39
2.1 A SOCIEDADE MODERNA E O CONHECIMENTO: INDIVIDUALISMO E NATUREZA	41
2.2 A EMERGÊNCIA DA SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL.....	46
2.3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA SUSTENTABILIDADE	53
2.3.1 AS CONDIÇÕES DA EMERGÊNCIA DO SUJEITO AMBIENTAL	59
2.3.2 O SIGNIFICADO DO CONHECIMENTO E A CRÍTICA SOCIOAMBIENTAL.....	62
2.3.3 A REFLEXIVIDADE E AS PRÁTICAS SOCIOAMBIENTAIS	69
2.3.4 O RECONHECIMENTO DE DIREITOS E A QUESTÃO AMBIENTAL	75
3 - AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL	84
3.1 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL	85
3.2 A PROPOSIÇÃO DESCENTRALIZADORA NAS POLÍTICAS AMBIENTAIS	91
3.3 O SIGNIFICADO DA DESCENTRALIZAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EA	98
3.4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS AMBIENTAIS DO ESTADO DE MT: O PREA.....	102
4 - OS SUJEITOS E O SEU CONTEXTO: EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM AÇÃO.....	110
4.1 A REFLEXIVIDADE POLÍTICA E AS PRÁTICAS SOCIOAMBIENTAIS	111
4.2 A ABRANGÊNCIA DA REFLEXÃO NOS DISCURSOS DOS EDUCADORES.....	116
4.2.1 OS SENTIDOS E OS PROPÓSITOS DA EA	119
4.2.2 O LUGAR DO CONHECIMENTO E AS INCERTEZAS NA EA	129
4.2.1 A ABRANGÊNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	132
4.2.2 A SUSTENTABILIDADE DIFERENCIADA DOS PROPÓSITOS DA EA.....	139
4.2.3 OS SENTIDOS DA POLÍTICA MATOGROSSENSE DE EA.....	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
BIBLIOGRAFIA.....	160
ANEXO - ROTEIRO DE ENTREVISTA	164

RESUMO

Esta pesquisa busca interpretar a sustentabilidade nos propósitos socioeducacionais decorrentes dos nexos entre as contribuições das políticas públicas ambientais mato-grossenses (PrEA) e os projetos e as práticas de educação ambiental (EA) na Escola Estadual Onze de Março (EEOM), em Cáceres/MT. A realização da investigação possui como atividade motriz a seguinte indagação: em que medida as políticas como o PrEA contribuíram para o desenvolvimento das práticas de educação ambiental por intermédio dos Projetos Ambientais Escolares Comunitários (PAECs), no período de 2004 a 2008? A problematização da política pública de educação ambiental é averiguada no campo de destino das políticas (o meio educacional), cuja metodologia consiste em pesquisas nos documentos oficiais, no projeto de EA, no Plano Político Pedagógico e na feitura de entrevistas. O estudo aporta em concepções do saber ambiental conforme Enrique Leff (2001 e 2009), Isabel Carvalho (2006 e 2008), Aloísio Ruscheinsky (2003); dos nexos entre conhecimento, meio ambiente e emancipação com base nos estudos de Paulo Freire (1999), Boaventura de Sousa Santos (2005), Carlos F. Loureiro (2009) e Sandra Jovchelovitch (2008); das interfaces no campo empírico do Estado, políticas públicas, descentralização, justiça socioambiental, democracia, sujeitos e atores socioambientais de acordo com Alain Touraine (2008), Aloísio Ruscheinsky (2009), Pedro Jacobi (2002 e 2003), Enrique Leff (2001 e 2009), Isabel Carvalho (2004 e 2008). O estudo assinala contradições no que tange aos propósitos e contribuições da política mato-grossense de EA e as práticas realizadas no contexto da EEOM. Essa política parece estar distante, seja no campo da formação específica aos docentes, seja no aporte logístico aos projetos de EA. Todavia, os Projetos de EA observados contribuem para promover processos reflexivos e dialógicos junto aos sujeitos ambientais.

Palavras-Chave: Educação Ambiental; Políticas Públicas; Sustentabilidade Socioambiental.

ABSTRACT

This research seeks to interpret sustainability in socio-educational purposes arising from the nexus between the contributions of environmental public policies in Mato Grosso (PREA) and the projects and practices of environmental education (EE) in the “Escola Estadual Onze de Março” (EEOM) in Cáceres (MT). As its driving activity, this investigation has the question: to what extent the PREA policies contributes to the development of practical environmental education through School Community Environmental Projects in the period 2004 to 2008? The questioning of environmental education public policy is examined in the destination field of policy (the educational environment), to whose interpretation the methodology draws on official documents such as the EA project, the Educational Policy Planning and the interviews. The study relies on the subject's environmental concepts on the views of Enrique Leff (2001 and 2009), Isabel Carvalho (2006 and 2008), Aloisio Ruscheinsky (2003), the links among knowledge, environment and empowerment based on studies of Paulo Freire (1999), Boaventura de Sousa Santos (2005), Carlos F. Loureiro (2009) and Sandra Jovchelovitch (2008); the interfaces in the empirical field of the state, public policy, decentralization, environmental justice, democracy, social and environmental subjects and actors according to Alain Touraine (2008), Aloisio Ruscheinsky (2009), Peter Jacobi (2002 and 2003), Enrique Leff (2001 and 2009), Isabel Carvalho (2004 & 2008). The study points out contradictions in regard to the purposes and policy contributions of Mato Grosso EA and the practices in the context of EEOM. This policy seems to be far away, either in the field of specific training for teachers, either in supplying logistics to EE projects. However, the EA projects observed help to promote reflective and dialogical processes in the environmental subjects.

Keywords: Environmental Education; Public Policy, Social and Environmental Sustainability.

INTRODUÇÃO

A história do esforço do homem por sujeitar a natureza é também a história da sujeição do homem por parte do homem.

(Horkheimer & Adorno, 1985).

Este estudo consiste em interpretar os propósitos socioeducacionais decorrentes dos nexos entre as orientações e contribuições das políticas públicas ambientais mato-grossense através do Projeto de Educação Ambiental/PrEA e as práticas, por intermédio do Projeto Ambiental Escolar Comunitário (PAEC), desenvolvidas por docentes/gestores da Escola Estadual Onze de Março, Cáceres/MT.

As atividades de pesquisa dos educadores, empreendidas no âmbito das ciências sociais e visando analisar os problemas educacionais, comumente tendem a encontrar limitações operacionais e de abrangência adequada para explicação das causas dos fenômenos. A principal razão, neste caso, consiste num certo enclausuramento da pesquisa no espaço escolar, isto é, a interpretação dos problemas educacionais centrados em si mesmos e na abrangência do território da própria escola. Superar esta tendência significa, nesta pesquisa, em ir além do espaço educacional: observar os nexos com a sociedade local, identificar os elementos complexos que envolvem a função social da EA, considerar e o seu envolvimento com os problemas socioambientais locais, dimensionar e as influências e o suporte gerado pelas políticas públicas em diferentes estratos institucionais.

A institucionalização das políticas públicas de EA no âmbito estadual é direcionada por diversas instâncias governamentais, as quais desenvolvem suas ações por meio do Programa Mato-grossense de Educação Ambiental (ProMEA). Dentre as instituições, selecionamos, a efeito deste estudo, as ações vinculadas à Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), através da disseminação de uma iniciativa denominada de Projeto (PrEA)¹.

¹ O PrEA, composto por diretrizes organizacionais, conceituais, formativas e avaliativas, direciona o conteúdo e as formas de elaboração de Projetos Ambientais Escolares e Comunitários/PAECs, a ser aplicados nas escolas estaduais de ensino básico. Ele também aponta caminhos a serem trilhados pela educação ambiental e reflexões epistemológicas de sustentabilidade de um cenário democrático. (MATO GROSSO, 2004a, p. 15). O Projeto foi elaborado a partir da Lei Estadual nº. 7.888 de 2003 (dispõe sobre a Educação Ambiental e a Política Mato-grossense de Educação Ambiental/ProMEA) em resposta à Lei Federal nº. 9.795 de 1999, que institui o Programa Nacional de Educação Ambiental/ProNEA. O léxico da sigla (PrEA) se aproxima de um mamífero préa da fauna mato-grossense.

O interesse em investigar questões relacionadas a este projeto educativo deriva do envolvimento do pesquisador com a questão ambiental, inclusive por meio de participação em um âmbito institucional de decisões na esfera municipal. Em segundo lugar, por ter atuado em instância da Seduc e algumas decorrentes interrogações me impeliram a propor esta investigação acadêmica para interpretar os sentidos e os propósitos das políticas públicas mato-grossense de EA explicitadas no PrEA, através dos seus nexos e subsídios para a realização de Projeto Ambiental Escolar e Comunitário (PAEC) em Cáceres-MT.

Os nexos e subsídios foram identificados e interpretados a partir da legislação vigente, documentos oficiais, projeto político-pedagógico escolar, a observação de práticas de EA e entrevistas. Os nexos vislumbrados evidenciam sentidos e propósitos que materializam vínculos e fraturas nas ações socioambientais educacionais com a EA. As entrevistas foram realizadas com os sujeitos envolvidos diretamente com a EA no âmbito da SEDUC, em suas instâncias de gestão e de docência, referendando o período de 2004 a 2008.

Situamos que o PrEA foi instituído no ano de 2004 pela SEDUC, ao pretender promover as políticas mato-grossenses de EA através de diretrizes organizacionais, conceituais, formativas e avaliativas, o qual direcionou conteúdo, formas e reflexões teóricas e práticas para elaboração de atividades escolares a serem constituídos nas escolas estaduais de ensino básico do estado de Mato Grosso. Do ponto de vista conceitual, o Projeto aponta caminhos a serem trilhados por reflexões epistemológicas de sustentabilidade em um cenário democrático (MATO GROSSO, 2004a, p. 15).

A proposta institucional de formulação parece ter sido direcionada ao encontro de expectativas das escolas estaduais, tendo em vista que, anualmente, uma parcela significativa delas elaborava projetos de atividades de cunho ambiental. Os projetos elaborados pelas escolas estaduais continham uma programação que acreditavam contribuir com a formação de uma ótica socioambiental. Entretanto, notou-se resistências ao avanço de produções inovadoras quando projetos propunham realizar tal ênfase no âmbito educacional. Esse aspecto, pode ser observado durante a atuação como educador na área de Formação Continuada de Professores². Assim, através deste estudo, o propomos interpretar os nexos e as realizações tanto no âmbito das políticas públicas descentralizadas quanto de projetos arquitetados no âmbito escolar.

² Programa de qualificação em serviço desenvolvido pela SEDUC, através do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), polo Cáceres, no período de 2000 a 2008. Naquele período, o Cefapro atendia a 73 Escolas, em 22 municípios e, aproximadamente, 2.300 professores da rede pública estadual de ensino.

Para problematizar e interpretar o objeto buscamos, através das informações coletadas, direcionar o repertório teórico de sustentabilidade socioambiental voltado às práticas de EA. O sentido do termo socioambiental utilizado aqui é atribuído à ideia de interconexão entre as questões ambientais e sociais, apesar de afrontar a normativa culta da língua portuguesa, mas acreditando servir de reflexão e superação da tendência dicotômica que fragmenta o olhar sobre natureza e sociedade. Superar a tendência dicotômica contemporânea significa refletir com Leff (2009) o horizonte da sustentabilidade socioambiental que envolve compromissos com a equidade, reconhecimento, justiça social e ecológico. Assim, direcionamos a pesquisa pela perspectiva da sustentabilidade socioambiental e, ainda, motivados pela identidade e fundamentação produzidas na Conferência de Thessaloniki (1997), que atualizou as referências de eventos anteriores com contribuições múltiplas advindas de diretrizes em movimento em programas nacionais de EA.

No âmbito da sustentabilidade socioambiental inclui-se a capacidade reflexiva (e epistemológica) socioambiental com a função de nutrir EA com o conhecimento-emancipação, por habilidades crítico-política e pela responsabilização dos sujeitos, com a busca contínua pelo direito à diversidade, como inclusão social.

No rol do conhecimento-emancipação, buscamos situar as condições de emergência do saber ambiental constituído pelo desejo transformador de um conhecimento enriquecido no meio democrático e prenhe de justiça socioambiental, o qual busca rever as bases em que se firma o antropocentrismo e a degradação ambiental que ameaça a vida no planeta.

A EA (EA) é sinalizada neste estudo como um sistema que considere não só a sustentabilidade ecológica, mas todo o sistema socioambiental e responsável por nutrir o sujeito ambiental. A emergência do sujeito ambiental diz respeito à reflexividade socioambiental, habilidade que impulsiona a capacidade crítica e política, por meio da qual imprime inteligibilidade e mobilidade nos campos de disputa pela inserção de demandas na agenda pública. Nessa perspectiva, a mobilidade dos sujeitos estaria conectada à capacidade crítica-política em dinamizar um campo ideológico favorável, tendo em vista a multiplicação da discriminação da pobreza e a marginalização de setores reivindicantes, onde se acentuam os níveis de degradação socioambiental. Assim, considera-se a EA com o pressuposto de qualificar o olhar sobre a realidade a partir dos referenciais teóricos oferecidos pela literatura de sustentabilidade socioambiental e de prática social.

No transcórre do trabalho, é frequente a figura do sujeito ambiental. No conjunto das

obras de Enrique Leff podemos observar plurais descrições do saber ambiental que se entrecruzam e nos permite identificar a emergência do sujeito ambiental em um determinado espaço, lugar e tempo. Leff justifica a pluralidade dos saberes, com a justificativa de que a “análise de sistemas ambientais implica a necessidade de articular processos de diferentes ordens de materialidade, que não são apreensíveis por um processo indutivo a partir dos dados puros da realidade empírica, mas que também não se reduzem a um paradigma transdisciplinar ou a um enfoque generalizador ou unificador do saber (2009, p. 228). Sem a pretensão de apresentar o sujeito ambiental enquanto contornado de realidade ou conceito total, nestas condições, a formação o sujeito se constitui pelo ambiente, ou seja, o “ambiente é aquela falta insaciável de conhecimento onde se aninha o desejo de saber que gera uma tendência para a produção de conhecimentos, a fim de fundamentar uma nova racionalidade social sobre os princípios de sustentabilidade, justiça e democracia (LEFF, 2009, p. 225); ainda, o “ambiente é a falta de conhecimento que impulsiona o saber. É o outro – absolutamente outro” (idem, p. 427). Nestas condições, o tornar-se sujeito ambiental consolida-se através dos sistemas de saberes que edifica a sua cultura, a sua história e as relações socioambientais nas quais estiver interagindo. Mais a frente, refletiremos as nuances da mobilidade do sujeito e, da inserção do ambiental, a partir da perspectiva epistemológica e educação ambiental crítica.

Ao sujeito ambiental vincula uma série de habilidades e situações desafiadoras, apresentadas originalmente por Leff (2001) e somadas com as contribuições de Carvalho (2004) advindas do sujeito ecológico, das várias faces do sujeito (indivíduo e ator) proposto por Touraine (2007), ator social debatido por Ruscheinsky (2009), conhecimento-emancipação por Santos (2005), dialogicidade e emancipação por Paulo Freire (1987), reconhecimento por Wolin (1996), políticas públicas, democracia e descentralização por Jacobi (2002), reflexividade por Guiddens (1991) e Touraine (2009), dentre outros.

Além disso, procuramos dimensionar, no âmbito das políticas públicas de EA, as influências da distribuição de competências, refletidas com o trabalho de Pedro Jacobi (2002), permitindo identificá-las e interpretar as contribuições do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) nas políticas mato-grossenses através do PrEA. Com os autores anteriormente elencados, tornam possível pensar o sujeito ambiental situado no projeto da *sustentabilidade socioambiental*, sendo que ambos fazem parte de horizontes que os interconectam e se retroalimentam. Pode-se ainda dizer que o sujeito ambiental também carrega consigo parcela das utopias do tempo presente, quando aguardamos ancorar as realizações da EA.

No campo de investigação, considerando o cenário fértil em que envolve a arena do pensamento político-pedagógico socioambiental e tendo em vista as múltiplas relações e tensões que se projetam na desenvoltura da EA, dividiu-se o presente trabalho em quatro capítulos.

No capítulo 1, apresentamos uma breve contextualização do município de Cáceres-MT e o campo investigativo da pesquisa. No primeiro momento, serão explicitados, em síntese, os aspectos físicos, socioeconômicos e educacionais da cidade. No segundo, serão abordados os aspectos metodológicos e objetivos da pesquisa. Neste espaço, pretendemos apresentar as condições que permitam refletir sobre as circunstâncias locais e as características do contexto da pesquisa para delinear a interpretação das condições de constructo dos projetos de EA.

No capítulo 2, ocupamo-nos com a constituição e reflexão teórica relativa à emergência dos saberes ambientais e o significado social das políticas públicas de EA. Neste espaço, buscamos contextualizar a emergência da sustentabilidade socioambiental, ao envolver a capacidade da EA em produzir a incursão pelo conhecimento reflexivo e crítico projetado nos horizontes da emancipação política dos sujeitos. Neste sentido, consideramos a emancipação política como quesito à qualificação da democracia e a luta pela justiça social por meio de uma ética socioambiental, com possibilidades de propiciar a emergência do sujeito ambiental. Situamos, ainda, os efeitos colaterais do conhecimento, através do individualismo e das políticas de igualdade na sociedade moderna.

No capítulo 3, consideramos a tematização da questão socioambiental, das políticas públicas e da EA. Neste espaço, buscamos situar a sustentabilidade socioambiental e a sua introdução nas políticas públicas no Brasil, a partir da qual elencamos os efeitos das políticas de descentralização no campo da justiça socioambiental. Incluímos destaque nos arranjos e dimensões das políticas públicas ambientais mato-grossense, bem como os efeitos e influências institucionais da descentralização de competências para realizar as ações de EA no âmbito escolar.

No capítulo 4, dedicamos à análise das observações de campo e interpretação das entrevistas realizadas. Neste capítulo buscamos expor os sentidos e propósitos nos projetos ambientais, subjetivamente desenvolvidos nos projetos considerando as representações socioambientais para empreender movimentos articulados em face dos objetivos direcionados e das estratégias de educação ambiental. Através das entrevistas e análise de documentos buscamos problematizar indícios e referenciais em que se firmam as concepções de EA dos

sujeitos, nas quais atribuem suas responsabilizações. As trajetórias profissionais e seus desejos soam relevantes para compreender como se inserem, concebem e pensam os propósitos político-pedagógicos na área.

Assim, interrogamos os nexos entre as políticas públicas e a educação ambiental escolarizada, observando os interesses díspares da sociedade ao construir suas representações sociais em torno de temáticas socioambientais. As propostas de educação ambiental pesquisadas foram observadas pelos seus elementos constitutivos a partir do planejamento institucional e das práticas sociais desencadeadas por projetos. Interrogou-se em que medida se conecta a realidade dos conflitos socioambientais, a presença dos projetos constituídos por políticas públicas de EA e o seu constructo na escola pública.

1 - O CONTEXTO DA PESQUISA

Neste capítulo, serão destacados aspectos e circunstâncias do contexto em que se insere esta pesquisa, ampliando a ênfase dada à temática no território mato-grossense. Assinala também as circunstâncias históricas, econômicas, educacionais e outros aspectos fundamentais para delinear a educação ambiental como uma experiência significativa. Consideramos o momento histórico do início do novo século quando medidas, por certo urgentes e conflituosas, na área de educação ambiental, possam pensar outros rumos e novos saberes às relações do ser humano com os demais elementos que integram o meio ambiente.

Ao voltarmos atenção para as articulações em torno do referido Projeto implantado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC), em 2004, momento em que se aguardava responder as demandas da educação formal com vistas à qualificação de recursos humanos voltados para o desenvolvimento dos projetos ambientais no ensino regular das escolas estaduais. Entretanto, ao que nos apresentou, o PrEA pouco influenciou em seu pretenso objetivo, aspecto que nos levou à seguinte problemática: em que medida as políticas e práticas propostas por meio de projeto específico subsidiou processos e práticas socioeducacionais de Educação Ambiental, que culminaram em casos específicos de PAECs?

Diante da problemática exposta, propomo-nos a investigar: quais as dificuldades dos docentes/gestores qualificados pelo PrEA para elaborar e desenvolver os seus próprios projetos de EA no âmbito escolar com dimensões e nexos com a comunidade local (PAECs)? Em que medida os projetos ambientais articulariam flexibilidade socioambiental sobre os problemas socioambientais locais e de que maneira conseguiriam identificar e conectar com as problemáticas do seu contexto educacional? Considerando a atividade motriz do ensino, isto é, produzir e difundir conhecimentos, a pesquisa se interrogou de que forma os conhecimentos estariam sendo enriquecidos ou espalhados pelo impulso da Educação Ambiental? Enfim, com a hipótese de fissuras conceituais formativos para interpretar a realidade socioambiental - tendo em vista os múltiplos conflitos socioambientais manifestos e latentes, explicitados ou velados - qual seria a incidência efetiva das políticas públicas de EA amparadas pelas diversas iniciativas institucionais ?

Buscaremos, adiante, realizar uma breve exposição das tensões socioambientais no contexto local e regional com intuito de dimensionar os horizontes desafiadores à educação ambiental. Incluímos, neste capítulo, o horizonte investigativo, onde identificamos os

objetivos e metodologia utilizados na pesquisa. Nos capítulos subsequentes, novos olhares poderão surgir que contemplem a relação entre sociedade e meio ambiente, bem como serão desenhados valores alternativos que sustentam a aragem, pendendo para as mudanças no cotidiano a partir das ponderações sobre a sustentabilidade socioambiental.

No intuito de apresentar o loco de pesquisa, será desenvolvida uma breve contextualização do município de Cáceres-MT, considerando as dimensões físicas, socioeconômicas e educacionais. Tais aspectos são fundamentais para ponderar sobre os rumos socioambientais de Mato Grosso e sobre as condições locais, as quais envolvem e desafiam a sustentabilidade nas práticas educacionais com a educação ambiental.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS ASPECTOS FÍSICOS E SOCIOECONÔMICOS

A cidade de Cáceres está localizada no sudoeste do estado de Mato Grosso (figura 1). À leste, 215 km, encontra-se a capital Cuiabá. Na direção oposta, ao oeste, cerca de 80 km, tem-se a fronteira seca com a Bolívia. A formação histórica da cidade remonta a 1778, em decorrência da busca pela expansão do território português sobre o território espanhol ou posição estratégico-militar em defesa das jazidas cuiabanas. Faz-se presente, desde a função do município, a utilização das planícies (baixas) do Pantanal com a pecuária extensiva, e nas terras de planalto (Alto Pantanal) ocupadas com a agricultura. Tanto a Pecuária quanto a agricultura foram reproduzidas em grandes extensões de terras. Dessa forma, a modificação da paisagem natural seguiu os ritmos e interesses do mercado externo.

O município, segundo o IBGE (2010), possui uma população de 87.912 habitantes em um território de 24.398 quilômetros quadrados, distribuídos em relevo predominante de planícies alagáveis e de planalto. Na região de planície, situa-se a sede do município, contendo 76.558 habitantes na zona urbana e 11.354 na zona rural. A concentração da população na zona urbana pode ser explicada pela concentração fundiária à pequena parcela da população, as quais, até a década de 1970, compartilhavam espaço com as pequenas propriedades, com sítiantes e posseiros na zona rural. Atualmente, a ampliação da concentração fundiária em MT tem trazido mobilidade à população do campo, por forçar o êxodo rural, conforme observamos na tabela 1, e só não é maior devido ao fato de que município de Cáceres estar entre as primeiras posições no rol de municípios receptores de assentamentos rurais dos últimos 15 anos (BECKER, 2007).

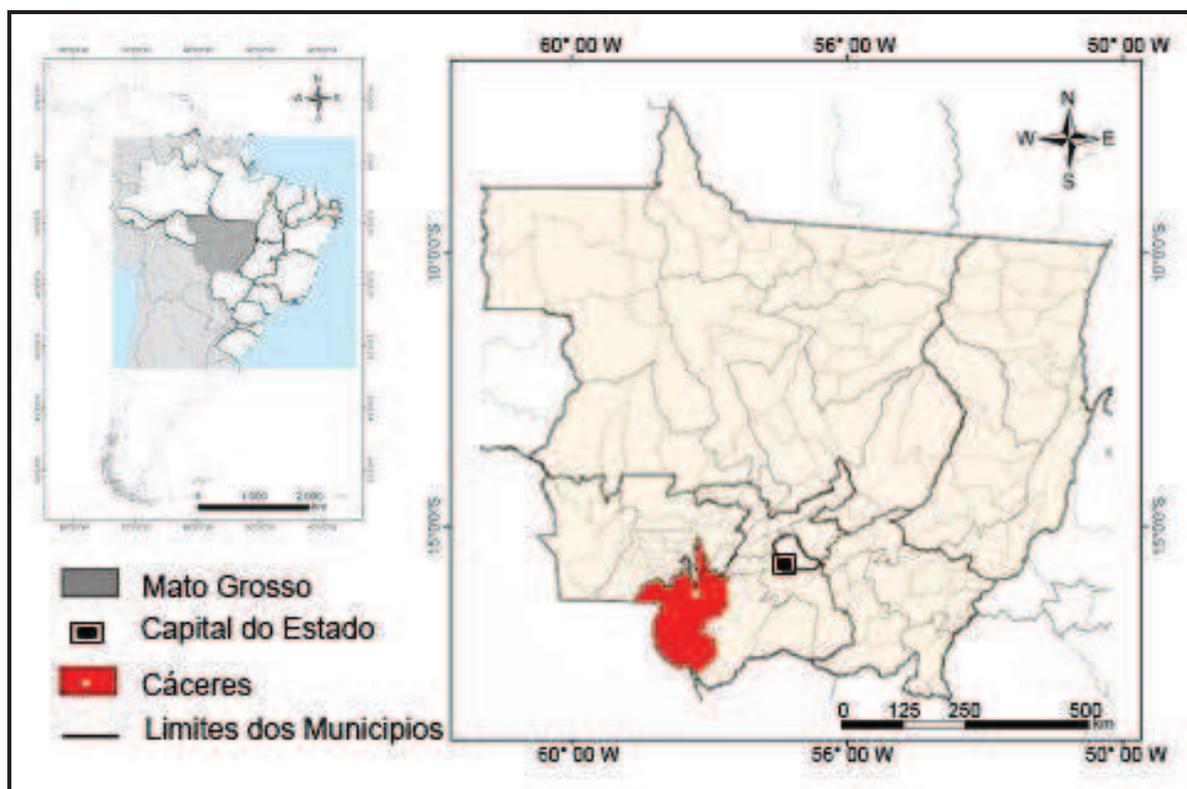


Figura 1 – Mapa de localização do município de Cáceres. Fonte: IBGE (2008). Organizado pelo autor.

Tabela 1 - Censo Populacional de Cáceres

Censo	Total	Localidades	
		Urbana	Rural
1970*	85.699	16.791	68.908
1980*	59.067	34.514	24.553
1991*	77.540	54.535	23.005
1996*	73.596	59.505	14.091
2000*	85.857	66.457	19.400
2010**	87.912	76.558	11.354

Fonte: SEPLAN/2008 *e IBGE/2010**³.

Dentre os fatores que poderiam afetar a dinâmica do fluxo populacional de Cáceres, considerando a recente história, verificamos que, após a década de 1970, o município contava

³ A cobertura temporal nas tabelas apresentadas pela Seplan 2008 até 2000, disponível em <<http://www.indicador.seplan.mt.gov.br/censo/>>. Acesso em: 14 set. 2010 e pelos dados estatístico do IBGE (2010). Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/populacao_por_municipio_zip.shtm> acesso em 01 de mar. 2011.

com um território de 53.576,96 Km², sendo que, nos anos subseqüentes, houve 14 desmembramentos diretos os quais, segundo o IBGE (2010), significou perda de aproximadamente 28.964,56 Km², ou seja, 54,06 % de seu território.

Juntamente com os desmembramentos, parcela da população residente na zona rural passou a integrar as estatísticas dos municípios emancipados. Ao observarmos a tabela 1, verificamos que as emancipações parecem não ter gerado grande impacto no número total do censo populacional do município, talvez porque, naquela década, foram intensificadas as políticas de “Marcha para o Oeste”⁴, integrante do pacote de ações das políticas de integração nacional, as quais geraram grande mobilidade de fluxo população a partir da instalação de colônias agrícolas em Cáceres e demais municípios. Dessa forma, deduzimos que a relativa estabilidade do número da população cacerense foi mantida a custa da imigração em face dos desmembramentos.

A emigração, bem como a imigração, entre os municípios-satélites de Cáceres pode estar associada aos serviços que a cidade presta a sua microrregião na área de saúde, de educação e demais serviços do terceiro setor. Outro fator que pode ter contribuído com a mobilidade da população (imigração), após a década de 1970, é o fato de a cidade de Cáceres ocupar uma posição de cidade-polo⁵ do oeste mato-grossense, destacando-se em sua região, o que atraiu a população do campo e de outros estados da federação para o município. Fator que pode ter mantido o fluxo de imigração com os demais municípios do Mato Grosso entre as décadas de 1970 e 2000, atuando de forma significativa a emigração do campo para a cidade.

A cidade-polo, através dos serviços que presta aos demais municípios, tem contribuído, segundo a Secretaria de Planejamento de Mato Grosso (SEPLAN, 2000), para o avanço do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁶ do município ao patamar de 0,737 pontos, em 2000. No indicador social, verificamos, no aspecto renda, houve um crescimento de 172,1% nos últimos 30 anos, conforme demonstramos na tabela 2.

⁴ Para aprofundar no tema pode ser consultada a obra de SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. *Revivendo Mato Grosso*. Cuiabá: Seduc, 1997.

⁵ A SEPLAN, a efeito de planejamento territorial, decompôs o Estado em microrregiões, situando Cáceres sede da microrregiãoVII, constituída por 22 municípios, dentre os quais: Araputanga, Campos de Júlio, Comodoro, Conquista do Oeste, Curvelândia, Figueirópolis do Oeste, Pontes e Lacerda, Glória do Oeste, Indaiavá, Jauru, Lambari do Oeste, Nova Lacerda, Porto Esperidião, Reserva do Cabaçal, Rio Branco, Salto do Céu, São José dos Quatro Marcos, Sapezal, Vale de São Domingos e Vila Bela da Santíssima Trindade. Vide figura 6.

⁶ O IDH é composto por três subíndices que envolvem educação, longevidade de vida e renda; em uma escala que se estende de 0,000 a 1,000. O indicador transporta o perigo de trabalhar com totalização e médias. No caso do estado de Mato Grosso, observamos a ampliação significativa da renda gerada pelo latifúndio agropecuário, o que não significa a sua equidade da distribuição do econômico à população. A ideia de apresentá-lo aqui é para expor que a elevação dos índices não significa melhorias nas condições socioeconômicas de forma equitativa no município.

Tabela 2– Índice de Desenvolvimento Humano de Cáceres (IDH)

Ano	Educação	Longevidade	Renda	IDH Médio
1970	0,412	0,398	0,247	0,352
1980	0,513	0,551	0,645	0,570
1991	0,750	0,610	0,595	0,652
2000	0,851	0,689	0,672	0,737
Evolução no período 1970/2000	106,6%	73,1%	172,1%	109,4%

Fonte: SEPLAN (2008).⁷

Ao compararmos o município de Cáceres aos 141 municípios do estado de Mato Grosso, apesar de representar a maior em extensão territorial, o maior rebanho bovino de corte do Brasil e a 5ª desenvoltura econômica no Estado, o IDH do município ocupa a 58ª posição, e o 2.234ª lugar entre os 5.561 municípios da Federação, segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento/PNUD (2000).

Segundo a Seplan (2008), a atividade econômica que mais emprega no município é a administração pública, ocupando 29,5 da População Economicamente Ativa⁸ (PEA), ou seja, aproximadamente 39.076 habitantes e, 45,5% da população do município (vide tabela 3). Somando a renda dos servidores públicos com os demais integrantes da população economicamente ativa situa-se na ordem de 71,1% da renda dos habitantes. Outros 10,2% sobrevivem de transferências governamentais (por exemplo, aposentadoria ou pensão).

Parcelas significativas do setor de serviços estão voltadas para o atendimento dos servidores públicos com atividades do comércio varejista, na construção civil, no atendimento à saúde, dentre outros. É pouco expressivo o trabalho sazonal nas áreas rurais devido ao fato de a pecuária exigir um número reduzido de trabalhadores para o manejo com o rebanho bovino, bem como da agricultura mecanizada, a qual importa temporariamente trabalhadores para os serviços que necessitam. Diante do elevado índice de desemprego, a PEA situa 13,5%, em 2005, o que tem elevado o número de trabalhadores a se dedicarem ao comércio informal de produtos importados e, esporadicamente, na área de serviços ligados às atividades de turismo.

⁷ Segundo a SEPLAN, os dados foram extraídos do *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento/PNUD*. Disponível em <http://www.indicador.seplan.mt.gov.br/censo/>. Acesso em: 14 set. 2010.

⁸ Corresponde ao total de pessoas ocupadas somadas às pessoas desocupadas, economicamente.

Tabela 3 – Indicador de emprego – 2005

Grandes Grupos	Total de empregos			% relativo
	Homens	Mulheres	Total	
Administração Pública	1.539	1.708	3.247	29,5%
Comércio	1.464	867	2.331	21,2%
Serviços	1.096	996	2.092	19,0%
Agropecuária	1.939	147	2.086	18,9%
Indústria de Transformação	939	238	1.177	10,7%
Construção Civil	49	5	54	0,5%
Extrativa Mineral	28	3	31	0,3%
Serviços Industriais de Utilidade Pública	0	0	0	0,0%
Total	7.054	3.964	11.018	100,0%
% relativo (homem e mulher)	64,0%	36,0%	100,0%	

Fonte: SEPLAN/2008 e IBGE/2005

Com o aumento do desemprego em 2000, apesar da complementação de renda proveniente de transferências governamentais (vide tabela 4) ao trabalhador, isso implica em uma série de restrições à vida dos munícipes. Uma das restrições observada nos dados estatísticos da Seplan (2009) indica que, em 2000, 35,8% da população vivia com meio salário mínimo *per capita*.

Tabela 4 – Indicador de Renda – 1991- 2000

Indicadores	Cáceres		Mato Grosso	Brasil
	1991	2000	2000	2000
% da renda proveniente de rendimentos do trabalho	88,1%	71,1%	74,7%	69,8%
% da renda proveniente de transferências governamentais	7,8%	10,2%	7,9%	14,7%
% de pessoas com mais 50% da sua renda proveniente de transferências governamentais	4,9%	8,7%	6,2%	13,3%
% da população que vive com meio salário mínimo <i>per capita</i> (percentual de pobres)	51,7%	35,8%	27,8%	32,8%

Fonte: SEPLAN/2008.

A parcela da população urbana, aquela que consegue acesso ao emprego, enfrenta problemas quanto à falta de infraestrutura para posicionar suas residências, como ausência de rede de águas pluviais e de esgoto e, nas áreas periféricas, é constante a falta de água tratada.

Tendo em vista de que Cáceres está localizada em uma planície inundável, tornam-se comuns alagamentos, com diminuição da qualidade da água “potável” servida à população e o aumento de doenças causadas por picadas de insetos, dentre outras. Não identificamos na literatura disponível e nos dados governamentais a ampliação significativa na oferta de emprego, apesar de a arrecadação de receitas do cofre público municipal ter quase dobrado entre os anos de 1992 a 2004, segundo dados do Seplan (2008), o que demonstra que o crescimento econômico não passa, necessariamente, pela empregabilidade. Ainda que o crescimento econômico não tenha sinalizado na ampliação do número de empregos nos últimos anos em Cáceres, esse aumento tem sido muito reivindicado por amplos segmentos da sociedade cacerense.

O mesmo crescimento econômico, que passou a imprimir impactos socioambientais na região do Alto Pantanal, com efetivo destaque às décadas que sucederam a 1970, deixou marcas negativas na organização do espaço cacerense no mesmo ritmo das mudanças nas demais áreas do território mato-grossense, as quais materializaram transformações socioambientais no espaço geográfico, como se pode verificar na expansão agroindústria da soja e na pecuária bovina extensiva de corte.

Neste sentido, as ocupações econômicas no território mato-grossense implicaram não somente nos impactos gerados diretamente pela extração e extinção dos recursos florestais (fauna e flora), mas também na ressignificação dos hábitos dos povos da floresta (indígenas, seringueiros, coletores de ervas medicinais etc.) dando um novo sentido de produção agora baseado no trabalho assalariado nas fazendas do agronegócio. Longe dos laços e vínculos tradicionais com o campo, parcela significativa da população é direcionada às áreas urbanas ao sabor das nuances ou sazonalidade da produção do agronegócio. Neste ritmo, Mato Grosso desponta no cenário nacional e internacional com elevada produção de soja e de carne bovina.

Ao se transformar em um dos maiores produtores-exportadores da monocultura⁹ de soja, o Estado direciona a produzir alimentos para os maiores rebanhos bovinos da América do Norte e da Europa. Os rebanhos produzidos passam a competir no mercado internacional com os produzidos pela pecuária mato-grossense. De outra forma, à medida que se eleva a produção de soja, na proporção inversa, decresce a produção de alimentos voltada para o consumo cotidiano dos mato-grossenses e se eleva o rol de impactos socioambientais com

⁹ Sistema agrícola (baseado na monocultura) voltado para o mercado externo produzida em latifúndios. Nesse sistema, são produzidas grandes quantidades de um só produto, no caso de Mato Grosso, segundo a Seplan (2008), destacam-se os cultivos de soja, o arroz e o milho. Estima-se que somente essas três culturas ocupem aproximadamente 90% da área cultivada do Estado, cabendo à soja 60%.

intensidades diversas, os quais podem ser sentido no direcionamento do modelo fundiário regional, apesar de trazer consigo traços históricos. Dessa forma, o modelo fundiário, necessário para a expansão da produção da agricultura e agropecuária extensiva (vide na figura 2), imprime suas características na paisagem geográfica do Estado.

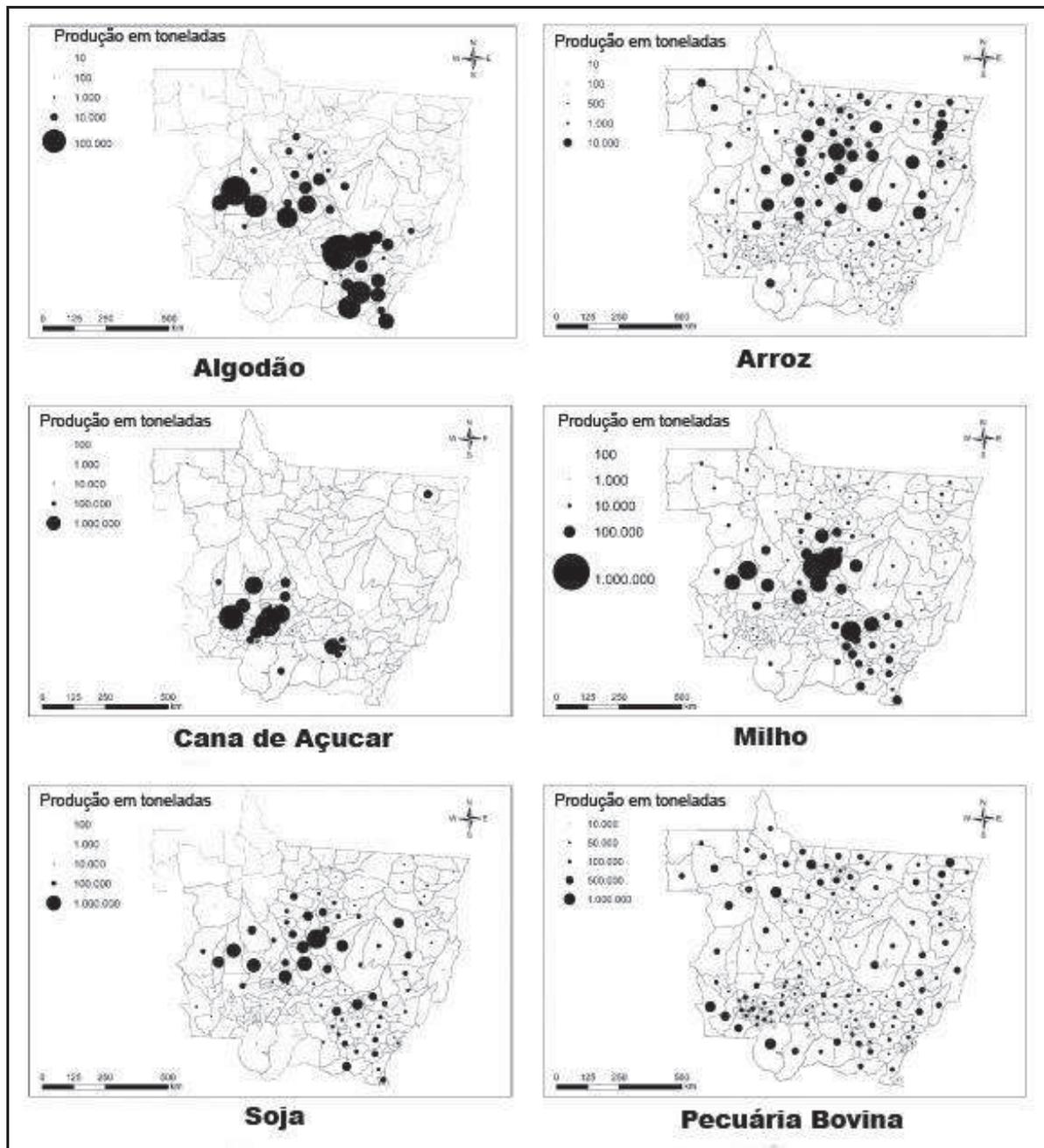


Figura 2 – Principais produtos da agropecuária produzidos em MT.
Fonte IBGE (2000). Organizado pelo autor.

Segundo dados da Seplan (2008), a ocupação das terras mato-grossenses por ‘pequenas propriedades’ (inferiores a 500 hectares) corresponde a 88% dos registros de imóveis rurais, mas quando somadas ocupam 11% da superfície total do Estado. Os grandes latifúndios representam aproximadamente 1% do número das propriedades e ocupam 46% da

superfície total do território mato-grossense, tais áreas correspondem

sobretudo aos cerrados do estado do Mato Grosso, vetor de expansão da produção agroindustrial do centro-sul em direção ao norte do território nacional. As densidades democráticas são baixas, concentrando-se no sul, Cuiabá, Rondonópolis e na fronteira com Rondônia. [...] A modernização tecnológica; prescindindo de grande quantidade de mão-de-obra, gera intensa mobilidade espacial da população pobre (BECKER, 2007, p. 150).

Bekcer, ao observar a concentração ou distribuição das terras nos níveis produção, tipos de produtos da agropecuária e na dispensabilidade da população do campo, argumenta que

as empresas do agronegócio, além das madeireiras e pecuaristas, são outros atores que estão se firmando e se expandindo não só no Mato Grosso. O que tem passado despercebido, no meu entender, em todos os projetos e em todas as escalas, é justamente o fato de a Amazônia hoje ser uma região que possui uma dinâmica própria: tem vinte milhões de habitantes, há demandas específicas e resistências organizadas e uma estrutura produtiva própria, o que comprova a sua mudança de caráter, inclusive com uma nova geografia (BECKER, 2007, p. 122).

A incorporação de pacotes tecnológicos nas práticas da agropecuária, em suas frentes de expansão, traz profundas alterações socioambientais que, em grandes proporções, produz, no Alto Paraguai (situado na porção noroeste do Estado e se estende em grandes extensões ao sul da Amazônia Legal), extensos desmatamentos substituindo a riqueza da biodiversidade (dos cerrados e floresta amazônica) pela monocultura da soja, cana de açúcar e pecuária bovina (figura 2 e 3), talvez este seja o exemplo mais conhecido de região onde esse modelo de ocupação predomina.

A ampliação da eficiência econômica na agropecuária tende à diminuição da mão de obra ocupada no campo e alimenta a desapropriação de pequenos produtores rurais em favor da concentração fundiária e do abandono do campo em direção às cidades. Não obstante, na porção sul do Alto Pantanal, região ocupada pela microrregião de Cáceres – importante e singular área por apresentar elevada concentração de biodiversidade nas planícies inundáveis do rio Paraguai e seus rios tributários, assim como na região de planalto - grandes extensões de terras são tomadas para a fluência da agropecuária. Para tornar a exploração dessa região economicamente viável são aplicadas técnicas agrícolas avançadas, inclusive em pastagens no pantanal são feitas obras de engenharia para minimizar a influência do regime hídrico dos rios com a construção de diques, canais para escoamento das águas, estradas, dentre outros.

Figura 3 – Colheita de soja no município de Sapezal/MT.



Fonte: IPAM, Grenpeace. (org. pelo autor). No canto superior, identificamos a queimada, primeiro estágio para derrubada de árvores com tratores. No canto inferior, destacamos a fronteira entre floresta e a cultura da soja, que se movimenta anualmente.

Na região de planalto, local onde se concentra a grande maioria das nascentes da bacia do rio Paraguai, a monocultura da soja se faz presente tornando homogênea a paisagem do lugar. A ocupação pela soja tende a afetar significativamente a bacia hidrográfica, na medida em que interfere na biodiversidade local, na estrutura dos solos, qualidade da água, assoreamento de rios, dentre outros. A água pluvial contaminada por agrotóxicos, ao se dirigir para as regiões pantaneiras, tende a impactar a fauna e flora nos ambientes aquáticos, o que sugere ampla reflexão e revisão quanto aos modelos de ocupação, apropriação e exploração da paisagem geográfica regional.

No tocante ao cenário ambiental da investigação que envolve o município de Cáceres podem ser observados os efeitos da agropecuária materializada no meio ambiente e nas práticas políticas vivenciadas na sede da microrregião, bem como nos municípios que a compõem. Ressalta-se que esta realidade não é tão distante das demais cidades da microrregião, ou mesmo do estado Mato Grosso. O breve cenário socioeconômico delineado desponta de forma desafiadora no que tange à Educação Ambiental. Ao entendermos que a EA situa-se como perspectiva socioambiental, a qual não poderia estar dissociada do contexto local e educacional, dessa forma, propusemos traçar uma breve visualização dos aspectos

educacionais do município de Cáceres.

1.2 ASPECTOS EDUCACIONAIS

O nosso propósito de demonstrar, ainda que de forma sucinta, os aspectos educacionais do município de Cáceres logrou certa dificuldade, pois verificamos escassez quanto à fonte de dados educacionais atualizados pelo IBGE-MEC, SEPLAN e Prefeitura Municipal em 2010. Assim, apresentaremos dados gerados pelo IBGE (2000 e 2005) e pela SEPLAN (2008) devido ao fato de esta pesquisa situar-se entre 2004 e 2008, o que, acreditamos, servirá aos propósitos de interpretar as políticas públicas de EA.

Tabela 5 – Alunos matriculados por dependência administrativa (1999 a 2005)

Ano	Município	Estado	Particular	Total (*)
1999	10.317	18.773	1.925	31.015
2000	10.784	19.191	1.943	31.918
2001	11.442	16.183	1.981	29.606
2002	12.269	15.811	2.134	30.214
2003	11.866	16.301	2.030	30.197
2004	11.901	15.631	2.103	29.635
2005	12.399	14.295	2.204	28.898
% relativo em 2005	42,9%	49,5%	7,6%	100,0%
Evolução no período	20,2%	-23,9%	14,5%	-6,8%

Fonte: SEPLAN (2008). Nota: (*) Não estão computados os alunos do ensino superior

O município de Cáceres possuiu uma rede de instituições públicas e privadas de ensino que se dedicam às mais variadas modalidades de ensino, desde a educação infantil até a educação superior. Quanto à distribuição das responsabilidades educacionais do ensino público no município, verificamos que o ensino fundamental fica a cargo do município, porém divide responsabilidade com a esfera estadual; o ensino médio, a cargo do governo estadual, divide responsabilização com o governo Federal. Em termos percentuais, o ensino público municipal respondia, em 2005, pela educação de 12.399 alunos, ou seja, 42,9% do total de alunos. Nesse mesmo ano, o governo estadual respondia por outros 49,5% e a iniciativa privada por 7,6% do total, conforme demonstrado na tabela 5. No ano de 2005, estavam matriculados 28.898 alunos distribuídos nos ensinos infantil, fundamental e médio,

ou seja, aproximadamente 30% da população possuíam vínculo educacional em escolas públicas e privadas no município.

Os indicadores de atendimento educacional à criança, adolescente e jovem na idade entre 7 a 17 anos revelam que no ano de 2000, segundo dados da Seplan (2008), havia em Cáceres uma taxa de analfabetismo na ordem de 7,6% entre crianças, 2,8% entre os adolescentes e jovens e de 20,1% entre a população adulta. Ao considerarmos que a alfabetização é condição fundamental para o exercício da cidadania, verificamos em Cáceres uma das maiores taxas de analfabetismo do país, o que aponta sérios desafios à administração pública tendo em vista ao acesso educacional de forma equânime a toda sociedade cacerense.

Observamos também que a disponibilização de vagas no ensino fundamental em Cáceres tem crescido bastante, principalmente com o advento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) em 1998, com o direcionamento de recursos públicos para esta finalidade. A abertura de vagas nas escolas, por vezes, esteve associada à forma do cálculo e distribuição de recursos financeiros, o qual incidia de acordo com o número de matrículas no ensino fundamental. Circunstância que fez emergir a disputa por alunos entre município e Estado, sendo que o Estado teve refluxo -23,9% de alunos para o município, apesar de este não ter ampliado o número de estabelecimentos de ensino (vide tabela 5 e 7). A distribuição dos alunos por modalidade de ensino, em 2005, demonstra que as matrículas estão concentradas no ensino fundamental, indicando que 58,3% dos alunos de Cáceres cursavam essa modalidade, 16,2%, o ensino médio e 6,8%, a pré-escola, conforme dados explicitados na tabela 6.

Tabela 6 - Distribuição do número de alunos por modalidade de ensino – 2005

Modalidades	Alunos	% relativo
Creche	652	2,1%
Pré-Escola	2.142	6,8%
Ensino Fundamental	18.392	58,3%
Ensino Médio	5.099	16,2%
Educação Especial	168	0,5%
Ensino de Jovens e Adultos	2.445	7,7%
Ensino Superior	2.673	8,5%
Total	31.571	100,0%

Fonte: SEPLAN (2008).

A redução de 27% nos estabelecimento de ensino (tabela 7), no período de 1999 a 2005, demonstra fechamento de escolas¹⁰, aspecto atribuído ao êxodo rural gerado pela expansão dos latifúndios e talvez explique o baixo crescimento de alunos matriculados por unidade escolar na zona rural. Há também indícios de políticas da transferência compulsória de alunos do campo para estudar na sede do município e pode ser percebido, nesse mesmo período, o declínio do número de estabelecimentos de ensino. Tudo isso entra em descompasso com a exigência de formação de mão de obra por parte de setores da economia, com reivindicações de níveis de ensino cada vez mais elevados. Verifica-se, ainda, em relação ao número de estabelecimentos e de matriculados no ensino médio que, praticamente, não houve expansão, conforme podemos observar na tabela 7. Esta realidade educacional permite interrogar sobre o avanço educacional do ensino médio, bem como em obstáculos à inovação na educação ambiental, como veremos mais adiante.

Tabela 7 – Número de estabelecimentos de ensino

Ano	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Especial	Ensino de Jovens e Adultos	Ensino Superior	Total
1999	36	138	14	3	19	1	211
2000	36	132	13	3	2	1	187
2001	33	111	12	3	15	1	175
2002	33	81	13	3	13	1	144
2003	36	76	13	2	12	1	140
2004	40	76	14	2	11	1	144
2005	46	74	15	2	16	1	154
Evolução no período 1999/2005	27,8%	-46,4%	7,1%	-33,3%	-15,8%	0,0%	-27,0%

Fonte: SEPLAN (2008) e Ministério da Educação (2008).

Em 2005, o município Cáceres possuía 154 escolas, das quais 15 eram de Ensino Médio, com 326 professores. Destas, a Escola Estadual Onze de Março passou a acumular o Ensino Médio Regular e o Ensino Técnico Profissionalizante com o curso ‘Tecnólogo em Meio Ambiente’. Nesse quadro, aguarda-se posicionar a educação voltada para o ensino médio frente aos indicadores de defasagem educacional, segundo revelam os dados disponibilizados pela Seplan 2008 apenas 76,6% dos adolescentes e jovens na faixa de 15 a

¹⁰ O fechamento de estabelecimentos de ensino em Cáceres só não foi maior devido ao número de novos assentamentos rurais, o que obriga o poder público a abrir escolas nos espaços de assentamento, conforme argumentado anteriormente.

17 anos chegam ao ensino médio e, apenas, 5,2% vão concluí-lo.

A defasagem no ensino médio pode ser explicada pelo elevado índice de abandono escolar, que inicia no ensino fundamental e se expande de forma drástica no ensino médio. O abandono dos estudos no ensino fundamental reforça os dados de analfabetismo entre os adultos. A evasão dos alunos no ensino médio pode estar associada à conjuntura econômica, quanto à disponibilidade de emprego aos jovens da cidade, o que pode forçá-los a emigrar para outros municípios da região que ainda requerem pouca qualificação para o trabalho na agropecuária; dentre as mais frequentes, destaca-se ao corte de cana de açúcar.

Tabela 8 – Nível educacional da população adolescente e jovem

Indicadores	Ano 1991	Ano 2000	Evolução do indicador 1991/2000
% entre 15 a 17 anos na escola	59,5%	76,6%	28,7%
% entre 15 a 17 anos analfabetos	5,1%	2,6%	-49,5%
% entre 15 a 17 anos com menos de 4 anos de estudo	23,2%	11,5%	-50,6%
% entre 15 a 17 anos com menos de 8 anos de estudo	86,8%	65,0%	-25,1%
% entre 18 a 24 anos analfabetos	9,6%	2,8%	-70,7%
% entre 18 a 24 anos com menos de 4 anos de estudo	25,1%	12,3%	-50,9%
% entre 18 a 24 anos com menos de 8 anos de estudo	68,9%	48,4%	-29,8%
% entre 18 a 24 anos com 12 anos ou mais de estudo	1,6%	5,2%	227,5%

Fonte: SEPLAN (2008).

Considerando o desempenho dos estudantes no final da escolaridade básica pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), identificamos a EEOM ocupando um papel de destaque entre as instituições de ensino com mais alunos inscritos no Exame, 114 alunos, e entre as maiores médias total do município. O nível educacional da população jovem e adulto tem avançado, segundo os índices que observamos, os quais situam a taxa de analfabetismo da população do município em torno de 20,1%, em 2005, reduzindo 10,6 % entre os anos de 1991 e 2005. Todavia, a média de anos de estudos ainda é muito baixa, aproximadamente cerca de 5 anos por habitante, o que significa, de fato, que a maioria da população não usufrui ou não tem acesso às políticas públicas de educação. A média total da EEOM aproxima-se das escolas particulares (tabela 9).

Tabela 9 – Médias do Enem dos alunos concluintes do Ensino Médio em Cáceres - 2009

Escola	Gestão	Participantes Prova objetiva	Média em Linguagens, Códigos	Média em Matemática	Média em Ciências Humanas	Média em Ciências da Natureza	Média da redação	Media Total
Colégio Adventista de Cáceres	Particular	18	484,14	515,31	500,86	510,29	597,22	549,94
Colégio Imaculada Conceição	Particular	18	565,22	577,78	557,31	578,54	634,72	601,97
Escola particular do Instituto Santa Maria	Particular	22	568,49	532,15	570,58	562,96	622,73	590,64
Instituto educacional de Cáceres	Particular	11	526,94	466,14	482,93	519,89	609,09	554,03
EE Dr. José Rodrigues Fontes	Pública	1	*SC	SC	SC	SC	SC	SC
EE Dr. Leopoldo A. Filho	Pública	2	*SC	SC	SC	SC	SC	SC
EE Frei Ambrósio	Pública	15	433,45	434,09	439,65	447,83	465,38	451,12
EE Prof. Ana Maria G. S. Noronha	Pública	18	481,53	459,16	458,79	470,59	527,94	496,61
EE Prof. Demétrio Costa Pereira	Pública	15	371,92	442,27	412,79	404,15	420,00	413,89
EE São Luiz	Pública	26	472,97	479,31	473,49	478,22	540,00	507,37
EE Sem. Mario Motta	Pública	18	433,51	442,76	425,14	453,48	515,28	477,00
EE União e Força	Pública	27	455,30	454,49	445,79	440,89	515,38	481,50
EE Onze de Março	Pública	114	459,52	453,90	461,53	459,57	512,72	485,44

Fonte: INEP (2010). * Sem Cálculo¹¹

Os dados apresentados trazem em síntese os aspectos educacionais do município de Cáceres e o contexto da inserção do ensino público pelo município e Estado. A envolvimento das políticas públicas de ensino pelo estado de Mato Grosso será retomada em momento posterior, a partir da especificidade da EA, por ocasião da análise qualitativa das entrevistas, quando serão integradas às reflexões sobre as nuances das práticas educacionais, visualizando a contribuição das políticas públicas mato-grossenses no contexto da sustentabilidade fundamentada na democracia participativa e justiça social.

¹¹ Escolas que não atenderam um ou mais critérios citados tiveram suas notas substituídas pela sigla SC, sem cálculo. Posição devido à ausência de informações para a análise dos dados, as quais sejam: 1) o número de alunos matriculados no Ensino Médio Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos de cada escola, 2) o número de concluintes do Ensino Médio que participaram do ENEM 2009 e realizaram as provas objetivas das 4 (quatro) Áreas de Conhecimento, e 3) o número de concluintes do Ensino Médio que participaram do ENEM 2009 e fizeram a Redação (INEP, 2010).

1.3 HORIZONTES INVESTIGATIVOS: OBJETIVOS E METODOLOGIA

As emblemáticas posições sinalizadas pelos cenários econômico, educacional e socioambiental explicitados anteriormente observaram necessidades da presença de políticas públicas com capacidade de influir de forma significativa nos quadros dos riscos socioambientais. Cenário instigante que desafia a sustentabilidade socioambiental e nos mobiliza a repensar e ressignificar as concepções de progresso vigente em prol de uma nova racionalidade social, que tenha como base tanto no campo da produção como no de circulação da qualidade do conhecimento e da política às práticas socioambientais.

As inquietações com a sustentabilidade e as aporias profissionais instigam a investigar os sentidos e propósitos de sustentabilidade presente na política mato-grossense de Educação Ambiental, no âmbito da educação formal. Com isso, buscamos analisar e problematizar limites e possibilidades das práticas geradas a partir da formulação do Projeto em questão, em seus mecanismos de gestão, institucionalização e difusão do ProMEA¹².

Nesse contexto, a investigação sobre esta temática socioambiental, no viés das políticas públicas, procede também de minha atuação como educador na área de Formação Continuada de Professores. Durante o exercício de minhas atividades profissionais, pude observar o discurso recorrente e uma constante preocupação de docentes das escolas estaduais com a educação ambiental.

Em 2004, ao ser implantado o PrEA pela Seduc, aguardava-se responder em termos de qualificação docente para a elaboração e desenvolvimento dos Projetos Ambientais Escolares Comunitários (PAECs). Entretanto, ao que nos apresenta, o PrEA demonstra limitações quanto ao atendimento de seu objetivo, ao ponto de que, em 2009, o Projeto veio a ser suspenso pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso a efeito, sendo que até dezembro de 2010 passava por reformulação.

No intuito de interpretar as políticas públicas de educação ambiental, gerido pela Seduc, propusemos como objetivo geral: interpretar os propósitos socioeducacionais decorrentes dos nexos entre as orientações de políticas públicas ambientais do Projeto de Educação Ambiental (PrEA) e os sentidos e propósitos delineados pelas práticas

¹² Instituído pela Lei Estadual nº. 7.888 de 2003, que dispõe sobre a Educação Ambiental e a Política Estadual de Educação Ambiental no Estado de Mato Grosso. A Lei incorpora políticas públicas ambientais descentralizadas da Lei Federal nº. 9.795 de 1999, que institui o Programa Nacional de Educação Ambiental/ProNEA, geridas no âmbito federativo pelo Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA).

socioambientais inerentes aos Projetos Ambientais Escolares e Comunitários (PAECs), em escolas estaduais do município de Cáceres-MT.

Especificamente, delineamos os objetivos da pesquisa com o propósito de: a) averiguar a progressão das condições de implantação e de implementação direcionados no fomento e qualificação dos profissionais para o desenvolvimento dos PAECs; b) interpretar os conceitos de educação ambiental e as conexões com a sustentabilidade expressas no fluxo das práticas ambientais concretizadas no âmbito escolar frente aos dilemas da sociedade local; c) analisar os propósitos e alcances socioambientais dos PAECs, os nexos com o PrEA, os mecanismo de interação e de produção do saber ambiental; d) apontar para a presença dos problemas socioambientais locais nas práticas e nos discursos de educação ambiental.

Inicialmente, propusemos para a realização deste estudo, em termos de critério para a seleção do objeto-sujeito, até três escolas estaduais do município de Cáceres-MT, nas quais haviam docentes qualificados para atuar no PrEA. Considerando a possibilidade do levantamento de um grande número de escolas, seriam selecionadas por prioridade, em ordem ascendente, aquelas que se dedicaram no período de 2004 a 2008, ao a) o ensino básico integrado, b) o ensino médio.

Todavia, ao percorrermos todas as 15 escolas estaduais de Ensino Básico no município de Cáceres, verificamos que apenas a Escola Estadual de Ensino Médio Onze de Março teve alguns indícios de envolvimento com o PrEA. A direção da referida Escola declarou que apenas um professor foi convidado para apresentar a experiência¹³ com a Educação Ambiental no ano de 2006, isto é, na etapa em que a Seduc organizou a qualificação do PrEA; para qual também foram chamados a participar as demais escolas dos municípios nucleados em torno de Cáceres. Na referida Escola, entrevistamos 5 docentes/gestores, e em outras instâncias político-administrativas da Seduc foram entrevistados dois gestores, os quais tiveram contato direto com o PrEA, no período de vigência da pesquisa.

Fato relevante consiste numa menção ao nexo entre os membros de ONGs, os docentes e os projetos de EA. Dos 5 entrevistados nesta escola, há 3 que possuem algum tipo de

¹³ Nas entrevistas realizadas com docentes/gestores da Escola Estadual Onze de Março, eles declararam desenvolver projetos de educação ambiental há cerca de 8 anos, podendo ser observado nas narrativas do capítulo cinco. Destacamos ainda, que a inserção no campo ambiental levou os profissionais a progredir em programas de especialização, mestrado e doutorado; detectamos 2 mestrandos, 3 mestres e 2 doutores na especificidade ambiental. Atualmente, a Escola possui projeto de pesquisa e extensão financiado pelo Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT). Optamos por não entrevistar os docentes que se projetaram nos estudos, anteriormente descritos, uma vez que se encontravam, ou ainda se encontram, afastados para realizar as referidas qualificações no período de abrangência da pesquisa.

ligação com ONG ambiental. Todavia não se pode estender o percentual aos demais docentes, uma vez que não encontramos vínculo a respeito.

Para a realização das entrevistas, propusemos um roteiro (anexo) com a finalidade de possibilitar relativa sequência nos temas a serem abordados e auxiliar na coleta de informações sobre os processos e articulações no âmbito do planejamento escolar e sobre as mobilizações e realizações educacionais. As entrevistas realizadas nos permitiriam identificar, mediante a análise de conteúdo, as disposições relacionais entre os atores e as possíveis tensões no interior das relações dentro de um campo de ação das práticas EA. Isto é, na perspectiva da “compreensão detalhada das atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (BAUER; GASKELL, 2003, p. 65).

As entrevistas também nos subsidiaram na interpretação subjetiva das práticas sociais nos projetos de EA, bem como da produção de significados, indispensáveis para “explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas de outras fontes” (ANDRÉ, 1995, p. 28). Entre as demais fontes, situam os documentos das instituições envolvidas na pesquisa, o PrEA, o PAEC e o Plano Político Pedagógico da EEOM.

A proposição de estratégias para a educação ambiental foi interpretada sob o aspecto da articulação de políticas públicas do estado de Mato Grosso descentralizadas do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) e sua realização nas práticas de EA na Instituição de ensino selecionada. Assim, consideramos, a efeito de interpretação: a) a lógica interna proposta nas diretrizes educacionais de EA; b) o vínculo ou contribuição das diretrizes com a sustentabilidade das práticas socioambientais levadas a efeito pelos docentes em seus sentidos e propósitos socioeducacionais e c) a reflexão através de referenciais teóricos relacionados à sustentabilidade socioambiental, de cujo teor emanam os conceitos de conhecimento-emancipação, reflexividade, justiça social e democracia.

Os dados da pesquisa empírica também subsidiaram na interpretação das políticas públicas mato-grossenses de EA, em especial as entrevistas realizadas, permitindo identificar os vínculos do PrEA com o delineamento do PAEC; em enumerar e problematizar alguns motivos geradores das dificuldades de implementar as políticas públicas de educação ambiental. E, ainda, a partir das práticas socioambientais dos sujeitos, explanarem os sentidos e os propósitos políticos institucionais pertinentes ao campo das políticas ambientais do estado de Mato Grosso.

A análise qualitativa das entrevistas deu-se mediante a decomposição dos conteúdos onde buscamos destacar os sentidos e propósitos atribuídos à EA, constituídos por docentes e gestores que integraram o PrEA e PAECs. Destacamos nos propósitos com os quais firmavam os sentidos das práxis de EA nos Projetos Ambientais (PAEC) com a expectativa de interpretar e problematizar as intencionalidades e práticas de EA pelos sujeitos, bem como de explicitar a contribuição das políticas públicas de EA através da educação formal.

Considerando que os sujeitos apropriam-se de conhecimentos em comunhão ou em diálogo de acordo com Paulo Freire (1999), a sociedade de aprendizes, no caso desta pesquisa, reporta-se ao fenômeno inerente às incursões da Educação ambiental rumo a justiça socioambiental. Em outros termos, a sociedade do conhecimento compreende a todos como sujeitos na apropriação de novas informações, cuja decorrência é a ressignificação do universo epistemológico.

A reflexão epistemológica seria o ambiente promotor do encontro, em que o sujeito ávido e nutrido pela criatividade forma-se na utopia possível de mudança no que tange às questões socioambientais, em prol do qual atua para a transformação social, aspectos que discutiremos adiante. Com relação à metodologia de investigação, optamos no aporte dos

estudos de caso. Os objetivos e os projetos originais baseiam-se, presumidamente, em proposições, que, por sua vez, refletem o conjunto de questões da pesquisa, as revisões feitas na literatura sobre o assunto e novas interpretações que possam surgir. As proposições dariam forma ao plano de coleta de dados e, por conseguinte, estabeleceriam a prioridade às estratégias analíticas relevantes. Como por exemplo, [...] estudo das relações intergovernamentais, [...] grupos de cidadania (YIN, 2001, p. 133).

Importante se faz ressaltar que as informações coletadas e também o aporte teórico possibilitaram reflexões da ótica socioambiental da sustentabilidade. A análise qualitativa também foi um importante instrumento, pois, dadas as características interpretativas das ciências sociais, neste estudo não se “considera o conjunto de relatos como uma amostra, no sentido de representatividade estatística” (CARVALHO, 2002, p. 20), mas sim a totalidade de sentidos. Mesmo assim não se pretende cobrir todo o complexo universo que abrange a questão socioambiental, bem como o entendimento dos seus alcances institucionais e formativos com a formulação e desenvoltura de políticas públicas de EA.

Diante dos propósitos elencados, levantamos dados no campo empírico através de documentos e de entrevistas. Quando do preparo para a realização desses propósitos, afloraram momentos de sutil tensão entre docentes/gestores num misto de aproximação e de desconfiança. As tentativas de contato com os gestores, por ter integrado a equipe de

formação continuada da SEDUC por mais de dez anos, mesmo que não estando integrado à equipe do PrEA, trouxe ponderações relativas e desconfiança. Se houve uma desconfiança inicial devido ao cargo que o pesquisador ocupava em uma das instâncias institucionais junto ao Cefapro, no transcorrer da pesquisa isso se reverteu e se tornou perceptível a proximidade dos docentes/gestores com o pesquisador.

Do ponto de vista da estratégia de investigação, houve a necessidade também de romper com o olhar que prima pela ótica institucional. E isto é, as condições do olhar do pesquisador a partir das atividades já realizadas junto à Seduc, como a ótica da Instituição em detrimento da conjuntura em que se processa a realização das práticas pelos atores, pois isso poderia impactar a qualidade da pesquisa. Dessa forma, ao longo do processo de pesquisa, procurei o distanciamento da política gestora do órgão estadual para deixar fluir de forma mais adequada a condição de pesquisador e ampliar a reflexividade sobre as condições de pesquisa e do objeto de estudo.

Assim, buscamos canalizar esforços no intuito de interpretar e problematizar questões relacionadas à educação ambiental, evidenciadas nas políticas públicas e nas práticas socioambientais na escola pública. Esse contexto nos possibilita identificar tensões e contradições e refletir sobre novas conjecturas de mudanças no fazer social dos sujeitos ambientais. A opção pela tematização da sustentabilidade e de seus conceitos conexos: democracia, justiça social e emancipação diz respeito a sua inserção nos fóruns estaduais e internacionais, bem como no aparato discursivo das políticas públicas, no caso brasileiro, explicitadas no PNEA no âmbito federativo e no PrEA no âmbito mato-grossense.

Assim, no capítulo 2, será feita revisão teórica pertinente aos contextos da sustentabilidade socioambiental refletindo sobre sua contribuição para as práticas sociais e a dimensão cultural da educação ambiental, bem como para a emergência do sujeito ambiental. Cabe assinalar que a profusão teórica da sustentabilidade socioambiental tem um histórico recente e fecundo com as contribuições de Henrique Leff (2001, 2004, 2009), Aloísio Ruscheinsky (2004 e 2009), Isabel Carvalho (2006 e 2008), Pedro Jacobi (2002 e 2003), Martha Tristão (2004), dentre outros.

2 - O CENÁRIO: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E POLÍTICAS PÚBLICAS

Chegara mesmo ao ponto de pensar que a escuridão em que os cegos viviam não era, afinal, senão a simples ausência de luz, que o que chamamos de cegueira era algo que se limitava a cobrir a aparência dos seres e das coisas, deixando-os intactos por trás do seu véu negro. Agora, pelo contrário, ei-lo que se encontrava mergulhado numa brancura tão luminosa, tão total, que devorava, mais do que absorvia, não só as cores, mas as próprias coisas e seres, tornando-os, por essa maneira, duplamente invisíveis.

(José Saramago, 1995, p. 15)

Na metáfora da cegueira, Saramago tematiza a dificuldade do olhar (na escuridão bem como no excesso de luz) recoberto pela aparência dos seres e das coisas, aspecto que nos mobiliza refletir sobre a sustentabilidade socioambiental na sociedade moderna, a qual se encontra mergulhada numa brancura tão luminosa, tão total, que devora, mais do que absorve, não só as cores, mas as próprias coisas e seres. Assim, neste capítulo, propusemos discutir os elementos que subsidiam saberes constitutivos do sujeito ambiental no intuito do ver para além das aparências, frente ao aprofundamento do fosso entre sociedade e natureza tão presente na sociedade atual.

No horizonte da visibilidade, propomos assinalar os horizontes acoplados ao mote da sustentabilidade refletindo o seu papel socioambiental na sociedade moderna. Com a abrangência da sustentabilidade socioambiental, buscamos ampliar nossos olhares problematizando a brancura ou a obscuridade dos nexos nas políticas públicas e as práticas direcionadas a EA.

Perspectiva que nos auxilia na interpretação da sustentabilidade gerada pelas práticas de educação ambiental sob o a óptica do conhecimento-emancipação, da flexibilidade, da crítica social e política, do reconhecimento da justiça socioambiental. Práticas ou capacidades por nós vinculadas ao saber ambiental, ao qual se reportam os diversos autores quando se esmeram em interpretar, problematizar e alimentar, com contribuições reflexivas e epistemológicas, o sabor crítico-político na ambiência da educação ambiental.

A tematização da emergência do sujeito ambiental no universo plural da educação ambiental depara-se com os seguintes questionamentos mobilizantes: quais são as habilidades

do sujeito ambiental?; de onde vem e como processa a sua ação nas contingências adversas à questão socioambiental?; qual é seu papel na difusão da sustentabilidade socioambiental através do conhecimento, da justiça social e da democratização para o acesso aos bens socioambientais?; quais seriam os aspectos propulsores e os restritivos na modernização?; quais habilidades permitiriam sua intervenção social, de forma sustentável, em uma sociedade pautada no individualismo? Sabemos da dificuldade em responder de forma ampla esses questionamentos, bem como a perplexidade que se instala ante os caminhos da sustentabilidade socioambiental, dentro da qual esta pesquisa procura compreender as práticas socioambientais dos sujeitos.

Essas questões mostram-se tão atuais e permitem ao pesquisador interpretá-las observando as práticas do sujeito ambiental, indagando a qualidade de instância reflexiva crítica-política apta a captar os múltiplos conflitos de amplas realidades socioambientais. Questões que tendem a envolver todo pesquisador que delinea compromissos com mudanças sociais em bases da equidade e justiça, na medida em que pretende que os conhecimentos sejam úteis para se prosperar a justiça socioambiental.

Para efeito temporal de estudo, a dedicação se fez no sentido de interpretar o significado das políticas públicas mato-grossenses de EA e os nexos e contribuições das práticas de educação ambiental escolarizada, tendo em vista a constituição de conhecimentos pela EA, que repercute na inteligibilidade dos aprendentes e nos seus posicionamentos frente à problemática socioambiental vivenciada no estado de Mato Grosso. Todavia, nossas incursões não adentraram no campo dos movimentos ambientais, mesmo percebendo a íntima ligação e amplas contribuições desses movimentos para a emergência da EA e a efervescência de um novo olhar sobre o processo de desenvolvimento; pois adentraremos no amplo campo epistemológico da educação ambiental e confluências com as políticas públicas, trazendo a tona os problemas socioambientais na sociedade moderna.

A natureza dos problemas socioambientais, identificados na sociedade moderna, tem sido atribuída a um paradoxo, no qual os conhecimentos e as práticas sociais confluem com o propósito do domínio da natureza e, em proporções assimétricas, redimensionam as interações humanas entre os homens e com o meio ambiente. Neste meio, os

problemas ambientais são os problemas do desenvolvimento, de um desenvolvimento desigual para sociedades humanas, e nocivo para os sistemas naturais. Isso requer declarar reiteradamente que os seres humanos constituem o centro, e a razão de ser do desenvolvimento requer um novo estilo que deve ser; ambientalmente sustentável no acesso e uso dos recursos

naturais e na preservação da biodiversidade; que seja socialmente sustentável na redução de pobreza e das desigualdades e na promoção da justiça social; que seja culturalmente sustentável na conservação do sistema de valores, práticas e símbolos de identidade que determinam integração nacional ao longo do tempo; e que seja politicamente sustentável aprofundando a democracia e garantindo o acesso e participação de todos os setores de sociedade nas decisões públicas. Esse estilo tem como diretriz uma nova ética de desenvolvimento, uma ética na qual os objetivos econômicos de progresso material subordinam-se às leis que governam o funcionamento dos sistemas naturais, bem como à critérios superiores de respeito à dignidade humana e de melhoria na qualidade da vida das pessoas (JACOBI, 2005, p. 10).

A conjuntura da visível degradação social e ecológica aponta, na modernidade, a correlação entre as formas de saque aos recursos naturais e o caráter alterado de relações e concepções entre os seres humanos e a natureza. Realidade que se reflete nos atuais índices de desigualdade e exclusão social e também na depredação ambiental que ultrapassa a capacidade de reposição ecológica. As práticas sociais produtoras de reflexividade e de crítica socioambiental ganham corpo e vida na sociedade produtora dos riscos, pois se torna ela mesma tema e problema para si própria. Assim, a “categoria do ambiente criado, ou "natureza socializada" (GIDDENS, 1991, p.114) se refere ao caráter alterado da relação entre seres humanos e o ambiente físico. A variedade de perigos ecológicos nessa categoria deriva da transformação da natureza, por meio dos sistemas alicerçados no conhecimento humano que deriva em novas tecnologias na sociedade moderna.

Ao finalizar esta seção, Saramago é chamado novamente a contribuir para se pensar sobre aquilo que socialmente é tornado visível e que não é necessariamente visto e pensado por todos os sujeitos. Por isso, torna-se fundamental refletir sobre as incontínuas do individualismo na ciência moderna, entre outros aspectos, para, após, abordar a urgência da EA como propósito de política pública em ambiente de sustentabilidade socioambiental.

2.1 A SOCIEDADE MODERNA E O CONHECIMENTO: INDIVIDUALISMO E NATUREZA

Dado que o conhecimento na sociedade moderna ao se substanciar no ímpeto de domínio da natureza o faz também sobre os homens, isso faz emergir, igualmente, uma ruptura entre cultura e natureza. Cabe, portanto, refletirmos sobre as nuances que fundamentam a sociedade moderna, considerando o conjunto de conhecimentos que subsidia a formação do individualismo social com as presentes faces da exclusão e da pobreza, que se transformam em expressões corriqueiras em um cenário repleto de tensões e conflitos, os

quais ampliam de forma desmedida os níveis de depredação do ambiental e o alijamento social.

Para interpretar as nuances formadoras da sociedade moderna, torna-se necessário identificar os mecanismos que justificam a existência dessa sociedade, tendo em vista “compreender melhor a capacidade de resistência do indivíduo, é necessário considerar aqueles que o destroem” (TOURAINÉ, 2009, p. 135). Assim, torna-se necessário compreender as condições que impõem restrições à reflexividade, à crítica social e ao reconhecimento, as quais visam à justiça social em um ambiente democrático. Esses aspectos requerem que nos posicionemos sobre os mecanismos que restringem a ação do sujeito, que possibilitem problematizar seus contextos contraditórios, que dimensionem seus efeitos colaterais, para que possamos refletir, nas seções subsequentes, sobre um novo perfil de sujeito no contexto sustentabilidade socioambiental oportunizado pela educação ambiental.

Observamos que, ao longo da modernidade, a ciência foi alimentada com transformações do campo da economia, do ordenamento político e dos desdobramentos culturais e, ao mesmo tempo, operadas pelos avanços da racionalidade iluminista e do individualismo. À medida que avançam as exigências por novas tecnologias para eliminar o medo ancestral da fome, da insegurança etc., a ciência moderna elaborou mecanismos de validade universal para os conhecimentos sob sua égide. A validação de saberes modernos no intuito de produzir legitimação nasceu no sentido de conter o vertiginoso crescimento e diversificação da ciência contemporânea. Nesse contexto, passa a ser questão de ordem definir criteriosamente quais os caminhos da produção científica e quem seriam os habilitados a produzir na indústria de conhecimentos.

Com os desdobramentos dos conhecimentos científicos, desenvolveu-se extraordinária eficácia econômica através das tecnologias modernizantes, e também a progressiva subordinação social e ambiental. O mercado, paralelamente, incorporou mecanismos de financiamento para os especialistas, a fim de reproduzirem conhecimentos na medida em que se ampliaram os horizontes utilitaristas dos agentes do mercado. Em meados do século XX, a cultura desponta alimentando-se do desenvolvimento tecnológico, da expansão do mercado de consumo, bem como dos ideais utilitaristas da racionalidade moderna. O desenvolvimento científico e tecnológico passou a ser caracterizado pelo racionalismo; pela fixação do método como garantia da obtenção da verdade, ou seja, o efetivo de se considerar apenas ideias produzidas pelos métodos chancelados; pela visão de um mundo unidirecional e pela maneira de considerar os fenômenos, isolando-os de sua totalidade. Mascando, dessa forma, através

do método, a leitura rígida de um mundo onde o homem dominante se apresenta a parte da natureza e aos demais homens não legitimados para interpretar e conhecer a realidade.

Na proporção do crescimento e da legitimação da racionalidade moderna, outras formas de conhecimento perdiam visibilidade, dentre os quais, os saberes populares. Do projeto societal moderno passa a aprofundar o fosso na questão social, configurando o alargamento das desigualdades, ao passo que se projeta um imaginário ambíguo de segurança e de inseguranças, de qualidade de vida e de múltiplas tensões geradoras de exclusão e individualismo.

A capacidade de refletir as condições de interação entre individualismo e o sentido da natureza alterou-se ou passou por diversas fases desde a emergência da modernidade, embora não seja interesse refazer todo esse percurso. A emergência do individualismo, bem como de um processo social de individualização é o que em Bauman (2007) o individualismo assume também o sentido de semelhança, isto é,

cada um *deve* ser um indivíduo. A esse respeito, pelo menos, os membros dessa sociedade são tudo menos indivíduos diferentes ou únicos. São, pelo contrário, estritamente *semelhantes* a todos os outros pelo fato de terem de seguir a mesma estratégia devida e usar símbolos comuns – comumente reconhecíveis e legíveis - para convencerem os outros de que assim estão fazendo. Na questão da individualidade, não há escolha individual, nem dilema do tipo ‘ser ou não ser’. Paradoxalmente, a ‘individualidade’ se refere ao ‘espírito de grupo’ e precisa ser imposta por um aglomerado. Ser um indivíduo significa ser *igual* a todos no grupo - na verdade, *idêntico* aos demais. Sob tais circunstâncias, quando a individualidade é um ‘imperativo universal’ e a condição de todos, o único ato que o faria diferente e, portanto, genuinamente individual seria tentar - de modo desconcertante e surpreendente - *não ser* um indivíduo (BAUMAN, 2007, p. 26. Grifos do autor).

Alain Touraine (2007), ao refletir sobre as pressões individualistas no sistema social que tentam impor valores, normas em forma de autoridade, argumenta que “a modernidade é justamente o contrário da autocriação da sociedade. O que estamos vivendo é a *destruição da sociedade*, ou seja, da visão social da vida social” (p. 91). A crítica de Touraine (2007) diz respeito ao individualismo, projetado na sociedade, que conduz o desligamento dos vínculos sociais do indivíduo, ao passo que tais vínculos são reatados por intermédio dos interesses que o faz se identificar. A mobilidade pelo poder faz do indivíduo célebre defensor dos interesses de seu grupo, portanto, de si mesmo, assim a “modernidade não constrói o sujeito em proveito da razão instrumental; ao contrário, ela o interioriza em cada indivíduo ao qual ela dá, mais do que uma consciência, uma alma e uma capacidade de discurso interior” (TOURAINÉ, 2009, p. 149). Nesse caso, o sujeito passa a falar pela modernidade e a defendê-la na esfera

pública.

Dentre os inúmeros impactos gerados nas sociedades de indivíduos, em outra perspectiva, Carvalho (2008) argumenta que o intuito de “separar radicalmente a natureza da cultura, a ciência sacrificou a diversidade em nome universalidade do conhecimento” (p. 117). Essa questão significa, de forma direta, a ampliação dos efeitos da exclusão, pois tende, de forma opressora, reduzir a diversidade epistemológica e cultural, bem como o reducionismo das múltiplas composições e concepções de viver no mundo, inclusive o contraditório. Rompe, portanto, com os contextos nos quais foram produzidos, pois a linearidade da

produção de uma diferença epistemológica, que não reconhece a existência, em pé de igualdade, de outros saberes, e que por isso constitui de facto, em hierarquia epistemológica, geradora de marginalizações, silenciamentos, exclusões ou liquidações de outros conhecimentos. Essa diferença epistemológica exclui outras diferenças – diferença capitalista, a diferença colonial, a diferença sexista (SANTOS, 1996, p. 153).

Ao situarmos as mudanças em Cáceres nas relações entre cultura e natureza, nota-se a ressignificação de hábitos e costumes da população de origem indígena e ribeirinha. A tradicionalidade cacerense, composta por uma relação íntima de respeito aos ritmos e tempos da natureza, fez surgir um conjunto de crenças e valores, as quais conectavam a população ao meio ambiente. Com a mudança da intencionalidade, novos modos de vida emergiram a serviço do capital. O ambiente tornou-se a extensibilidade de acumulação de matérias-primas (mercadorias) e poder. Assim, aos detentores de pedaços de natureza, quanto maiores, segundo a ordem capital, maior o status entre os membros da sociedade cacerense. Região que até a década de 1960 não conhecia arame farpado (cerca ou delimitação de propriedade), hoje se situam as maiores propriedades agropecuaristas do país, conforme apontamos anteriormente. Notadamente, os aspectos que preenchem os conhecimentos da modernidade receberam inúmeras críticas pela limitada reflexão e pela relação descontextualizada entre sociedade e natureza, tendo em vista que os

modos de vida produzidos pela modernidade nos desvencilharam de todos os tipos tradicionais de ordem social, de uma maneira que não tem precedentes. Tanto em sua extensibilidade quanto em sua intencionalidade, as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas que a maioria dos tipos de mudança característicos dos períodos precedentes (GIDDENS, 1991, p.11).

A origem da mercantilização da natureza parece estar associada às práticas econômicas impulsionadas pelos valores na sociedade liberal, isto é, práticas econômicas com base da

propriedade privada projetada na liberdade individualizante. Em tal sociedade, os referenciais dos indivíduos conduzem às políticas sexistas, com a formação classes sociais estratificadas segundo o seu poder aquisitivo, em que umas sobre as outras conduzem ao aprofundamento das injustiças e exclusão social. Nesse meio, a segurança os indivíduos é garantida pela força da lei pelo Estado, que defende a segurança jurídica a todos os iguais (grupos de interesses); situação que é explicada por Giddens da seguinte maneira:

o nexa entre lei e igualdade e entre lei e segurança é direto, para justificar o nexa entre lei e liberdade é preciso manipular o conceito de lei, assumir um conceito seletivo, eulógico e em parte também ideologicamente orientado. Prova disto é que a demonstração do nexa entre lei e liberdade positiva exige o apelo à doutrina democrática do Estado, e a do nexa entre lei e liberdade negativa pode ser fundada apenas sobre os pressupostos da doutrina liberal (GIDDENS, 1886, p. 159).

Ao caracterizar os traços marcantes da sociedade, o autor questiona o individualismo e o apresenta como produto a parte de sua historicidade, pois ele acentua a racionalidade que oportunizou a secularização e a visão do desenvolvimento como progresso. O mesmo sentido moderno que fundamenta a cidadania projetada por homens em uma sociedade de iguais, afirma que cada indivíduo é firmado como criador de si mesmo. Na contramão do individualismo, o avanço das sociabilidades fortalece sujeitos históricos, reconhecedores de suas incompletudes, que constroem suas subjetividades através dos atos de resistência e de seus sentidos de existência. Estes, por vezes, são impactados pela

visão pessimista afirmando que as forças motrizes são a cidadania ou a pertença a uma classe ou a uma nação encarregada de libertar a humanidade, que são elas que dão aos indivíduos a consciência de serem senhores de si mesmos. Eles esqueceram que é a ação coletiva, política e social, a única capaz de proteger contra os poderes e as dominações que, se forem detidos em seu poderio, destroem a individualização quando esta esquece as condições que tornam possível sua existência (TOURAINÉ, 2006, p. 122).

Dessa forma, assinalamos a necessidade de rever as bases que sustentam a sociedade moderna em seu eixo motriz: o conhecimento; atribuindo um novo significado à racionalidade homocêntrica que conduziu até o momento e rever os modelos sociais com base no ímpeto de dividir para o domínio (social e ambiental). Cabe incluir na revisão, o direcionamento presente na forma de produzir conhecimento. Assim, visualizamos que o “saber ambiental emerge do espaço de exclusão gerado no desenvolvimento das ciências, centradas em seus objetos de conhecimento, e que produz o desconhecimento de processos complexos que escapam à explicação [...] moderna” (LEFF, 2009, p. 145).

O olhar atento ao projeto da modernidade com o saber ambiental revela as promessas

não cumpridas por ela em torno da libertação da humanidade dos mitos e medos ancestrais (dentre os quais, a fome e a insegurança) e elevar todos os homens à condição suprema de igualdade, solidariedade e fraternidade. O projeto frustrado nos revela a precariedade do indivíduo livre e soberano sobre meio ambiente e sociedade.

Notadamente, na mesma proporção que amplia a dominação da natureza também o faz sobre os homens. Nessas bases, a razão instrumental tende a ‘naturalizar’ a individualização da responsabilidade coletiva frente aos atuais níveis da fome, da pobreza, da insegurança, da exclusão social. As atividades humanas, culturais e econômicas que, com suas técnicas subjagam a natureza, podem estar enfatizadas numa equivocada contraposição entre a sociedade e a natureza, à semelhança do estranho dualismo entre natural e artificial.

Na obscuridade da individualização, há indícios da emergência do sujeito que se forma na vontade de escapar às forças, às regras, aos poderes que o impedem de ser ele mesmo, colocando-se contra as forças que procuram reduzir ao estado de componente do sistema e do controle sobre a sua atividade. Das lacunas e tensões geradas pelo projeto da modernidade, a natureza epistemológica desponta o “saber ambiental [o qual] emerge do espaço de exclusão gerado no desenvolvimento das ciências, entrado em seus objetos de conhecimento, e que produz o desconhecimento de processos complexos que escapam à explicação” (LEFF, 2009, p. 145). Discutir sobre saber ambiental significa afirmar que a emergência da sustentabilidade socioambiental, na perspectiva de projetar a reflexão crítico-política do sujeito epistemológico, abre as cortinas das realidades e intencionalidades inseridas nas percepções dos sujeitos.

2.2 A EMERGÊNCIA DA SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL

No horizonte de interrogação sobre as certezas do mercado e da razão modernizadora, a EA, através sustentabilidade socioambiental, busca ampliar a crítica e as práticas sobre o tema, examinando os caminhos que se afastam da diversidade social e ambiental. No que tange aos significados da exclusão social e do aprofundamento da crise ambiental, urge repensar, na esfera pública, sobre as fraturas do modelo hegemônico presente e propor um novo cenário composto pela sustentabilidade socioambiental intrinsecamente movido pela inclusão social e que esta seja democraticamente sustentada.

Do mais, a ideia a sustentabilidade tem como base a justiça socioambiental debatida

por Carvalho (2008) e por Leff (2002 e 2009), pois incorpora à discussão o aspecto reflexivo do reconhecimento (WOLIN, 1996), apresentando duas formas a serem consideradas para a emergência do sujeito ambiental. A primeira diz respeito à condição jurídica de igualdade; a segunda, a decorrente pressão política sobre as diferenças socioambientais.

Assim, se oportuniza a reflexão quanto aos aspectos intrínsecos ao reconhecimento, antes, porém, ressaltamos a questão conflitante da igualdade jurídica conduzida pela ótica modernizadora quanto ao acesso e concentração de direitos aos bens públicos socioambientais, aspecto que dedicamos espaço na seção seguinte, apesar de os temas estarem intimamente ligados à ação política do sujeito ambiental, o que torna inclusive difícil situar tal deslocamento.

Nesse cenário, a EA comprometida com a sustentabilidade, ocupa posição de destaque ao introduzir no imaginário social à dimensão reflexiva e questionadora quanto aos conflitos dentro do quadro socioambiental. A reflexividade e a crítica política possuem a finalidade de reposicionar o indivíduo para um novo perfil em face de mecanismos de inclusão social mediados pelas práticas da democracia e da justiça ambiental (ACSELRAD et al. 2009). No horizonte da justiça ambiental, a EA busca contribuir com os

movimentos de resistência à capitanação da ordem da cultura e as reivindicações compensatórias pelos danos causados a natureza são uma resposta a estas formas de iniquidade e injustiça dentro da ordem econômica, institucional e jurídica dominante. Porém, o ‘ecologismo dos pobres’, além de distinguir-se de seus objetivos (luta pela sobrevivência) dos valores pós-materialistas (qualidade de vida) dos ricos, propõe projetos produtivos e sociais alternativos, onde toda luta pela equidade e pela justiça se trava a partir de princípios de diversidade e diferença, de identidade e autonomia, e não das transações e compensações estabelecidas pelas de valorização, negociação, contemplação e distribuição da globalização econômica-ecológica (LEFF, 2009, p. 69).

Em prol da justiça ambiental, buscam-se edificar uma racionalidade ambiental a fim de ressignificar os atuais comportamentos através de conhecimentos aos diferentes sujeitos sociais, em contextos de tempos e espaços distintos, onde são produzidas distintas interpretações sobre o social e o ambiental. Horizonte que têm ocupado a educação ambiental através da

mestiçagem de saberes, que não surge de uma fusão perfeita de suas diferenças, mas um novo tecido que entrelaça os fios do saber numa fuga de várias linhas de sentido e onde se conjugam novas forças sociais e potenciais ambientais, onde se funda uma nova ordem, entre o sensível e o inteligível. Ali se alcança uma nova ética e uma nova *epistémé* onde se forja uma nova racionalidade e se constituem novas subjetividades (idem, p. 153).

Isto é, “construir um campo de conhecimentos teóricos e práticos orientado para a rearticulação das relações sociedade-natureza” (LEFF, 2001, p. 217). Essa é a razão pela qual o autor enfatiza que a crise ambiental seja caracterizada não apenas pelo aspecto ecológico, mas como “crise da razão” substancializada pela razão moderna que se projeta sobre natureza e a domina pela óptica da mercantilização de recursos individualizados e mercantilizados. Em oposição nasce, portanto, o socioambiental na figura do sujeito ambiental, com o intuito de integrar um conjunto reflexivo, epistemologicamente ativo, nos permite refletir sobre os nexos entre sociedade e natureza, cultura e meio ambiente.

Não basta uma retórica que faça referências à questão socioambiental. Urge que se reflita sobre a questão de modo a conduzir a mudanças, o que significa também superar a visão antropocêntrica entre homem e natureza. Com olhar reflexivo e politicamente posicionado no socioambiental, torna-se possível ao sujeito ambiental engrenar um processo de ressignificação que lhe possibilite construir novos valores, hábitos, ética e costumes frente à crise socioambiental vivenciada. A ética socioambiental possibilita ao sujeito uma reflexividade para reinterpretar os atuais estilos de vida coletivos e também individualistas, especialmente tendo como subsídios as práticas e os conflitos sociais, aspectos que tendem a compor os princípios da sustentabilidade. Assim, consideramos que o

princípio de sustentabilidade surge como uma resposta à fratura da razão modernizadora e como uma condição para construir uma nova racionalidade produtiva, fundada no potencial ecológico e em novos sentidos de civilização a partir da diversidade cultural do gênero humano. Trata-se da reapropriação da natureza e da reinvenção do mundo; não só de ‘um mundo no qual caibam muitos mundos’, mas de um mundo conformado por uma diversidade de mundos, abrindo o cerco da ordem econômico-ecológica globalizada (LEFF, 2009, p. 31).

A EA comprometida com a sustentabilidade, a partir dos laços societários, inevitavelmente cultiva e revisa os mecanismos democráticos nas práticas educacionais inclusivas, o que acreditamos tornar possível a construção de uma postura ética delineadora de uma cultura reflexiva, politicamente posicionada no socioambiental. Do mesmo modo, tal ótica educativa também estaria impregnada por uma opção política ideológica, firmada pelo senso de justiça e emancipação social (LOUREIRO, 2005; 2009), de forma a construir, no campo da ação social, um imaginário reflexivo sobre as formas que dispomos dos bens ambientais coletivos e a sua disponibilidade para as futuras gerações.

Dentre outras possíveis pretensões à EA pela perspectiva da sustentabilidade socioambiental, entendemos como relevantes: a compreensão do “conhecimento-

emancipação” (SANTOS, 2005); a projeção da emancipação a partir da crítica-política do sujeito ambiental, com a proeminência de uma consciência de “resistência à invasão” (TOURAINÉ, 2009); as amplas possibilidades de intervenção, tanto em escala macro como microsocial, por meio das competências ou das “capacidades para ação” (STEHR, 2000). Em outros termos, a perspectiva de uma nova capacidade de o sujeito e/ou ator social posicionar-se epistemologicamente está permeada de incertezas quanto ao fluxo do processo cultural e político em curso, pois que “a emancipação [...] distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido político da processualidade das lutas” (SANTOS, 2005, p. 277).

Ao observarmos as capacidades para ação, considerando as reflexões de justiça socioambiental segundo Leff (2009, p. 236), três interfaces ou mediações se fazem inevitáveis para uma sociedade sustentável: a) limitar o crescimento amparado na exaustão dos bens naturais e construir um novo paradigma de produção sustentável; b) construir conhecimentos sob um novo paradigma não fragmentado e c) questionar o poder do Estado e do mercado, buscando a construção da cidadania com base na equidade, justiça e participação social.

A este fim, a sustentabilidade socioambiental confronta-se com o paradigma do desenvolvimentismo e aos motes de domínio da natureza, da cultura de consumo e do conhecimento instrumental. Implica, portanto, a necessidade de identificarmos as bases epistemológicas que subsidiam práticas sociais sexistas, questionando sua função social, bem como o desempenho das políticas estatais e o seu suporte político-estratégico do capital. Ressaltamos que não podemos considerar a sustentabilidade socioambiental, possuidora de características conciliatórias entre as demais correntes ambientais desenvolvimentistas, cujas ressalvas também se aplicam ao âmago da EA; percebemos, assim, que a distinção da sustentabilidade não poderia se dar pelo simples desejo de ser diferente, mas pelo ímpeto de expor e contrapor as contradições socioambientais presentes nas desigualdades sociais forjadas no projeto da sociedade capitalista contemporânea.

A sustentabilidade socioambiental propõe romper, portanto, com possíveis pretensões de desenvolvimentismo, estratificação social e ação desmedida do econômico sobre o meio ambiente, porém atém-se à emergência da preservação ambiental do ecossistema¹⁴. Nesse contexto, despontam estigmas produzidos pela economia política ambiental ao setorizar o preservacionismo e ao carregar consigo tendências de isolamento entre a natureza e a

¹⁴ No capítulo seguinte, incorporaremos os embates produzidos neste espaço, adicionando destaques à educação ambiental como política pública brasileira e aos seus efeitos institucionais, democráticos e de justiça social, os quais se vão desdobrar na descentralização pela via do PrEA no estado de Mato Grosso.

sociedade, as quais colocam ambos a serviço do capital. Considerando a necessidade de aprofundar a reflexão teórica no tocante à desenvoltura da EA na sustentabilidade, no primeiro momento, examinaremos: os pressupostos edificadores do conceito de sustentabilidade; o seu significado para as práticas no limiar da emergência do sujeito ambiental frente ao impacto ambiental e ao reforço do individualismo.

Destacamos que os estudos da sustentabilidade socioambientais têm surgido com a desafiante disposição de interpretar a vertiginosa ascensão da degradação da natureza e da fratura existente na sociedade. Aspecto que ocupou espaço significativo na Conferência de Thessaloniki¹⁵, em 1997, momento quando foi gerado o tratado para *Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability*. Naquele momento, o tema sustentabilidade ganhou realce internacional com significativa projeção devido a sua amplitude conceitual adquirida nos debates desta Conferência.

O uso múltiplo, indeterminado e naturalizado do termo sustentabilidade, que ganha o gosto comum, leva-o a ser criticado. Ao termo são atribuídos uma gama de significados o que implica vulgarizar seu sentido. Por isso, entendê-lo do ponto de vista socioambiental passa a ser um horizonte desafiador. Para essa compreensão tem-se mobilizado inúmeros cientistas sociais e ecologistas, os quais visam entender a amplitude interpretativa e a complexa rede de relações que integram a sociedade-natureza e nela interagem.

Dentre os pressupostos que reforçam as críticas, há aqueles que sustentam os possíveis equívocos do termo, a ausência de consenso sobre o conceito, isto é, a falta de uma delimitação e de uma concepção unificadora sobre a sustentabilidade. Outras críticas emergem pela interpretação que os cientistas sociais vêm atribuindo ao termo, cujo significado contemporâneo passa a se ligar aos conceitos transversais de justiça socioambiental, especialmente quando são tratados temas como desigualdades, inclusão social e empoderamento social, os quais também não carregam consigo o consenso.

A indefinição conceitual de sustentabilidade ambiental estaria sendo justificada como característica própria e polissêmica do campo a que propõe tematizar, o que se realiza através de um amplo rol que incorpora as questões socioambientais ao caráter “descritivo” e “político”

¹⁵ As conferências internacionais de meio ambiente representam um espaço significativo para o embate e ampliação do entendimento sobre o tema na esfera pública e dos compromissos governamentais. Dentre as principais conferências, que contribuíram para a emergência da sustentabilidade socioambiental, citamos a Conferência de Belgrado (1975), a Conferência Inter-governamental de Tbilisi sobre Educação Ambiental (1977), a Conferência de Moscou (1987) e a Conferência Rio/92 (1992). E o documento firmado na “Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Conscientização Pública para a Sustentabilidade”, em Thessaloniki, Grécia, no qual foram ampliadas as ideias de EA elaboradas desde Tbilisi

(LENZI, 2008), características que tendem a serem elevadas quando se busca um conceito aberto e voltado ao labor sócio-político. Aspectos que movem a ampliação da

complexidade, ao lado da dimensão moral que impregna conceitos desse tipo, dificulta o surgimento de uma visão única e consensual sobre eles. Conceitos como democracia, justiça e sustentabilidade não podem ser avaliados por um único critério, mas por vários. Além disso, cada critério tende a se apresentar como multidimensional, gerando uma ramificação de conceitos mais complexos ainda. Isso não aumenta a probabilidade de que autores possam divergir na avaliação que terão do conceito, já que alguns irão se deter em determinados critérios em detrimento de outros, como também torna dificultosa a operacionalização completa dos conceitos em seu conjunto (LENZI, 2008, p. 93).

Dentre os compromissos assinalados para um empreendimento da sustentabilidade, aspecto constituído ao longo das discussões internacionais e nacionais, volta-se para a formação de reflexividade socioambiental no campo educacional. Segundo a perspectiva crítico-político, assinala-se o acompanhamento da institucionalização de políticas voltadas para temática socioambiental.

Outro foco da sustentabilidade socioambiental indica o sentido de introduzir novos comportamentos e estilos de vida a partir do imaginário social, incluindo mudanças nos padrões em que se operam as intenções de proteção socioambiental, bem como relativas ao sistema de produção e de consumo. Para tal, reconhece-se a educação apropriada e a ação pública como pilares da sustentabilidade ao lado da legislação, economia e tecnologia. Dessa forma, emergem múltiplas exigências para o campo da EA. Assim, propõe a

reorientação da educação como um todo em direção à sustentabilidade envolve todos os níveis de educação formal, não formal e informal, em todas as nações. O conceito de sustentabilidade não se restringe ao ambiente físico, mas também abrange as questões da pobreza, população, segurança alimentar, democracia, direitos humanos e paz (THESSALONIKI, 1997, s/p).

Os aspectos da vida política incorporados à concepção de sustentabilidade, aqui interpretada a partir do aspecto discursivo¹⁶ do termo, diz respeito à forma pela qual é observada o seu “princípio organizador, que surge com a seguinte pergunta: o que deve ser sustentado? E ao lado dessa questão estariam associadas de forma direta outras como ‘por quê’ e ‘como’ esse ‘algo’ deve ser sustentado?” (LENZI, 2008, p. 96). No intuito de problematizar a questão socioambiental a partir da óptica da sustentabilidade, Lenzi (2008, p.

¹⁶ “A razão de focarmos o discurso deve-se ao fato de não existir, até o momento, teoria normativa alguma que nos permita relacionar esses pontos de forma sistemática. Por outro lado, há autores e trabalhos que procuram fornecer uma resposta preliminar para o desafio normativo da sustentabilidade” (LEINZ, 2006, p. 98).

98) reúne as tendências em três concepções, as quais: a primeira atribui o sentido de sustentabilidade como manutenção do capital natural crítico; a segunda, o sentido de sustentabilidade como preservação da natureza irreversível; e a terceira com o sentido de manutenção do valor natural. Será feita a seguir breve exposição sobre as características de sustentabilidade, segundo a perspectiva de sustentabilidade socioambiental identificadas por Lenzi (2008).

A sustentabilidade como manutenção do capital natural crítico fundamenta-se no reconhecimento dos meios de subsistência de todos os tipos de matéria-prima à disposição, ou seja, o capital para a sustentabilidade é um bem social. A natureza é interpretada segundo sua dinâmica material própria, bem como os nexos com o social, incorporando a dimensão crítica como caráter condicional para as práticas sociais humanas. Dessa forma, os aspectos a serem sustentados no capital natural crítico referem-se aos processos ou serviços ambientais que são essenciais à sobrevivência e ao bem-estar dos seres humanos.

Na perspectiva de sustentabilidade como preservação da natureza irreversível, o que deve ser sustentado seriam os processos ou propriedades do meio ambiente natural, os quais seriam indispensáveis ao bem-estar humano, uma vez que os elementos do meio natural, após serem destruídos ou consumidos, seriam irreversíveis. A sustentabilidade como manutenção do valor natural estaria associada às formas particulares, históricas e de identidade com o meio ambiente, as quais deveriam ser valorizadas e preservadas segundo suas especificidades.

No presente trabalho, aproximamo-nos do conceito da sustentabilidade como manutenção do capital natural crítico, uma vez que se deseja interpretar o discurso político da sustentabilidade, bem como a forma pela qual o conceito é incorporado ao caráter normativo (e autoritário) nas bases da formulação e execução das políticas públicas ambientais. Mesmo que de uma forma ampla, não pretendemos expor o confronto entre sustentabilidade e desenvolvimento sustentável uma vez que “as abordagens que vinculam a sustentabilidade à justiça e à democracia não são necessariamente opostas, nem precisam gerar conflito entre si” (LENZI, 2008, p. 116). Mesmo que, a priori, possa causar estranheza à perspectiva crítica, nosso desejo é somar esforços à causa socioambiental, e não produzir fraturas.

Neste sentido, a opção pela sustentabilidade socioambiental deu-se pela inserção ampliada no campo político, ressaltando o conceito de justiça socioambiental que incorpora os anseios pela democracia, sendo que ambas fortificam e ampliam o sentido de segurança ecológica através do reconhecimento dos direitos ambientais básicos aos seres humanos.

Ao buscarmos uma concepção ampliada de segurança ecológica, isto é, de justiça socioambiental¹⁷ com uso mais equitativo dos bens da natureza, amplia-se a dinâmica da justiça socioambiental. Incluem-se a segurança socioambiental, os aspectos que elevam o entendimento do tema na esfera pública, com a ampliação da reflexividade socioambiental mediante a inteligibilidade do sujeito firmada a partir da crítica-política mediada pela EA. Assim, essa emergência no contexto da sustentabilidade será considerada na temática a seguir como conceito copartícipe que possibilita a formação de capacidades para ação do sujeito ambiental. Quanto aos aspectos concernentes à justiça socioambiental e às práticas da democracia, dedicaremos maior espaço no campo das políticas públicas.

2.3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA SUSTENTABILIDADE

Com o avanço dos riscos socioambientais, a EA abre um estimulante espaço de reflexibilidade para se repensar às práticas sociais na sociedade moderna, interrogando o papel do poder público e a conjuntura democrática assimilados nos processos e dinâmicas da esfera pública. Aspectos que motivam destacar as características voltadas para a sustentabilidade socioambiental, somados às feições da educação crítica-política em franca discussão. Dessa forma, esta educação possui um aspecto abrangente, considerada como o

meio indispensável para propiciar, a todas as mulheres e a todos os homens do mundo, a capacidade de conduzirem suas próprias vidas, exercitarem a escolha e a responsabilidade pessoal e aprenderem através de uma vida sem restrições geográficas, culturais, religiosas, lingüísticas ou de gênero (THESSALONIKI, 1997, s/p).

Cabe realçarmos que o debate em torno dos alcances da EA constitui um amplo objeto de investigação com o reconhecimento de espaços com significados plurais diante da multiplicidade das experiências educacionais. Dentro da variedade de empreendimentos educacionais em EA, com suas respectivas justificativas, não parece possível reduzir as múltiplas orientações numa vertente consensual (CARVALHO 2004), tendo em vista o princípio aberto em que fluem as compreensões do processo da sustentabilidade, no qual se desfaz a pretensão de elevar possíveis tensões entre as perspectivas ambientais e as

¹⁷ Existe uma Rede Brasileira de Justiça Ambiental (articulação entre movimentos sociais, cientistas, ONGs, sindicatos, pesquisadores) que objetiva articular o conhecimento e a ação, bem como as lutas ambientais com as por justiça social. Neste bojo se forma a justificativa da justiça socioambiental como uma ótica aglutinadora e mobilizadora associando a dimensão social, ambiental e ética da sustentabilidade, em contraposição aos processos de fragmentação do conhecimento e de movimentos. Aprofundaremos o tema na seção “reconhecimento de direitos e a questão ambiental”

socioambientais, cujo intuito é somar esforços no campo contra-hegemônico.

A pretensa inserção da EA na insurgência contra-hegemônica situa a pretensão da sustentabilidade, através de uma perspectiva integradora das lutas socioambientais, sob premissas democráticas e de justiça socioambiental, às quais seriam lançadas demandas para ampliar o acesso ao conhecimento e sua reflexão epistemológica política. Nessa perspectiva, segundo Leff (2009), a EA desponta pela necessidade de ressignificar o conceito de ambiente, bem como das “concepções do progresso, do desenvolvimento e do crescimento sem limite, para configurar uma nova racionalidade social que se reflete no campo da produção e do conhecimento, da política e das práticas educativas” (2009, p. 11).

Loureiro (2005), em um texto sobre vertentes de interpretação das questões ambientais, resgata as categorias definidoras da vertente emancipatória da EA. Nessa ótica, torna-se relevante que, durante a prática educativa ambientalista, seja enfatizada a participação cidadã, a ressignificação do ambiente e os processos de requalificação do humano como elemento da natureza. O autor considera

relevante e urgente a demarcação dos distintos ‘campos ambientais em disputa’ na conformação da EA, publicizando o debate e o diálogo entre tendências de modo a favorecer o entendimento das implicações práticas, pedagógicas e políticas no uso das tradições que historicamente fundamentam a área. É absolutamente crucial, para a concretização de um novo patamar qualitativo da produção acadêmica em EA, que se aprofunde a reflexão teórica acerca daquilo que pode tornar possível ao educador discernir uma concepção ambientalista e educacional conservadora e tradicional de uma emancipatória e transformadora, e as variações e nuances que em ambas se inscrevem, problematizando-as, relacionando-as e superando-as permanentemente. E mais, entender como seus pressupostos são definidos no escopo das tradições sistêmicas, holísticas, complexas e dialéticas e quais são as implicações de cada uma no processo educativo e na explicitação de sua finalidade social. No discurso ‘harmonioso’ feito em nome da salvação planetária, de defesa e afirmação de um “método unificador” das ciências, cria-se a ilusão de que todos os que fazem EA estão dentro de uma mesma orientação teórico-prática, como se as categorias conceituais que a sustentam – destacadamente participação, interdisciplinaridade, visão integradora do ambiente, respeito à diversidade biológica e cultural – não permitissem diferentes apropriações e usos, dependendo da concepção teórica, do lugar social ocupado pelos sujeitos e da compreensão de sociedade da qual se parta (LOUREIRO, 2005, p. 1.493).

Dessa forma, a EA está sendo desafiada a engendrar uma nova racionalidade e proceder à inserção crítica-política de amplos segmentos da sociedade. Tal perspectiva assume um papel cada vez mais desafiador, pois exige a ampliação contínua da capacidade de integrar conhecimentos, com suas respectivas práticas sociais, tendo em vista a interpretação dos processos socioambientais que, a cada dia, redimensionam-se em termos de dinâmica e

complexidade. Assim, a aliança entre o conhecimento e as práticas socioambientais assinala-se como motor de mudanças capaz de ampliar na esfera pública a reflexão-ação-reflexão frente aos processos ideológicos e hegemônicos, os quais materializam a dominação e concentram o poder.

Incorporamos, no âmbito deste trabalho, o conceito de saber ao conhecimento, isto é, conhecimento em ação, aspecto inerente da elaboração de inteligibilidade a que se propõe o conhecimento ambiental, para a emergência do sujeito ambiental. O recente percurso histórico da EA na sustentabilidade, segundo Leff (2009) e Lenzi (2006), faz com que esta se difunda em um meio permeado por confusão e indefinições do objeto pretendido, bem como do papel dos agentes promotores de mudanças, aspecto que tem ocupado inúmeros autores, dentre os quais, citamos Carvalho (2008).

Ao verificarmos em Leff (2009) que a sustentabilidade está relacionada aos aspectos epistemológicos, políticos e ecológicos, de tal forma que os seus sujeitos assumem compromissos de reinterpretar tanto o processo participativo e deliberativo voltado para a reflexividade na esfera pública, de espaços plurais e democráticos, quanto se posicionam frente aos avanços da ótica econômica sobre o social e o ambiental. Com práticas reflexivas voltadas à sustentabilidade, a EA tende a ser firmada como questionadora com o propósito de ressignificar os valores pela lógica socioambiental, reforçados com a formação para a cidadania em torno de princípios, direitos e valores. De acordo com Leff (2009, p. 243), a EA se desprende com a pedagogia da complexidade, mediada por uma visão de múltipla causalidade e das relações, gerida pelo pensamento crítico e criativo, os quais impulsionem novas capacidades cognitivas à sustentabilidade como capital natural crítico.

Ao identificarmos na pedagogia da complexidade as relações que se fazem fundamento da elaboração do pensamento crítico-reflexivo, cabe-nos posicionar quanto aos sentidos e fazeres direcionados à educação. Assim, consideramos a perspectiva de educação apontada por D'Ambrósio, vista como “estratégia adotada pelas sociedades para permitir que os seus indivíduos sejam criativos e atinjam o máximo de suas capacidades e que sejam, socialmente, capazes de cooperar com o próximo em ações comuns” (1998, p. 242). E Carvalho (2008), ao refletir sobre as bases epistemológicas em que os saberes são produzidos, afirma que a

educação acontece como parte da ação humana de transformar a natureza em cultura, atribuindo-lhe sentidos, trazendo-a para o campo da compreensão e da experiência humana de estar no mundo e participativa da vida. O Educador é por ‘natureza’ um intérprete, não apenas porque uma vez que

educa é ser mediador, tradutor de mundos. Ele está sempre envolvido na tarefa reflexiva que implica provocar outras leituras da vida, novas compreensões e versões possíveis sobre o mundo e sobre nossa atuação no mundo (p.77, grito do autor).

No ato de provocar outras leituras da vida, observamos que a educação é um fenômeno sociocultural com eminente confluência entre o social e o ambiental, isto é, a interlocução dinâmica de forças socioculturais, as quais se movem conhecimentos no ato da ação comunicativa ao interpretar a natureza e o social. Dessa forma, a educação em análise procura situar ‘versões sobre a nossa atuação no mundo’, ao que Leff (2001) denomina de racionalidade ambiental. Ou, ainda, conforme Carvalho, versões firmadas no campo da

educação crítica [a qual] tem suas raízes nos ideais democráticos e emancipatórios do pensamento crítico aplicado à educação [...] contribuindo para a formação de um *sujeito ecológico*. Ou seja, um tipo de subjetividade orientada por sensibilidades solidárias [...] às questões socioambientais (2004, p. 18-19, grifos do autor).

Nessa perspectiva, epistemologicamente compromissada com a dimensão socioambiental, emerge como uma escolha pela emancipação política e crítica que avança sobre as ideologias legitimadoras da posição hegemônica do capital sobre o humano e sobre a natureza. Destaca-se, então, um cidadão atuante para a mudança dos rumos da degradação ambiental na sociedade de consumo, tanto nas condições antropocêntricas quanto na supremacia da dimensão científica como um valor em si mesmo, para a nova “visão social do mundo” (CARVALHO, 2008). Nessa via, a EA com base na sustentabilidade desponta com

novos saberes através de estratégias conceituais guiadas para a construção de uma nova racionalidade social, orientada por princípios de democracia, sustentabilidade ecológica, diversidade cultural e equidade social. Isso renova os princípios da EA e coloca novos desafios futuros para transformar suas orientações, suas estratégias e seus métodos (LEFF, 2009, p.223).

Diante do extenso quadro de degradação das condições ambientais, a racionalidade ambiental propõe refletir sobre alternativas de mudanças, nas quais as transformações seriam necessárias à práxis social. Neste ínterim, navegamos no campo das proposições, dos arranjos do imaginário e do normativo especialmente naquele em que se assinala para a reintegração das atividades econômicas na ótica socioambiental, bem como também para a democratização dos agentes em suas prioridades do desenvolvimento em todos os níveis e dimensões.

Nessa perspectiva, a compreensão da EA como práxis social a insere no processo de desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva dos sujeitos com o específico intuito de proporcionar a compreensão dos sistemas socioambientais complexos e a criação de

estratégias que fomentem a propagação de múltiplos saberes e a produção de um novo sentido civilizatório com características críticas, solidárias, as quais subsidiem a participação social e o exercício da cidadania. Tais transformações passariam por um

projeto identitário aberto, apoiado em uma matriz de avanços e tendências supostamente capazes de traduzir os ideais do campo; os mitos, os ritos e as vias de acesso à formação do EA; o percurso da EA como um conjunto de práticas educativas que busquem legitimidade dentro do campo ambiental e educativo; e, finalmente, as tensões da ação política no campo ambiental, tratadas a partir de um duplo movimento: os trânsitos políticos dos sujeitos ecológicos e as transformações da esfera pública na contemporaneidade que caracterizam uma política em trânsito (CARVALHO, 2002, p.25).

Compreender a EA voltada para perspectiva socioambiental significa considerar a abertura de novos e plurais espaços que compartilhem diferentes concepções de sociedade e de ambiente. Destacam-se concepções que abarcam a dimensão do “saber ambiental se constitui através de processos políticos, culturais e sociais, que obstaculizam ou promovem a realização de suas potencialidades para transformar as relações sociedade-natureza” (LEFF, 2009, p. 151). Exige, portanto, pensar que a repercussão do ambiental permeia o âmbito cultural e político e que se tenha o reconhecimento para que se possa responder adequadamente a respeito da diversidade socioambiental. Implica, portanto, considerarmos a epistemologia socioambiental gerada por um processo educativo de larga abrangência, a qual possibilite reflexão ampla sobre conjuntura (RUSCHEINSKY, 2002). Nessa perspectiva, a partir dos autores destaca-se a EA pautada na sustentabilidade socioambiental:

- a) um sistema interpretativo aberto, que acolha os anseios dos que almejam influir na sociedade alto implosiva a qual chegamos, tanto no aspecto social quanto no ambiental (propriamente, socioambiental);
- b) capacidades que nos permitam refletir sobre os impactos das desigualdades, do alijamento da decisão pública, bem como dos alcances e compromissos da educação como referencial paradigmático firmado no compromisso ideológico em ressignificar a posição hegemônica que eleva a ruptura entre sociedade/natureza e sociedade/cultura;
- c) instigação contínua que nos permita interpretar e problematizar as tensões geradas nas dinâmicas de poder nas políticas públicas e, o os níveis de empoderamento social caracterizado pela justiça social na democracia.

Buscamos também refletir sobre esses aspectos e incorporá-los ao sentido da sustentabilidade socioambiental através da EA, cujas questões e definições adentram o universo subjuntivo e discursivo da utopia socioambiental intrinsecamente ligada a

referenciais epistemológicos propostos por Leff (2001, 2009) e Carvalho (2004 e 2008), bem como em características da EA crítica atualmente debatida. Aspectos esses que se somam à formação e ao posicionamento do sujeito ambiental.

A perspectiva da formação do sujeito ambiental diz respeito à vivacidade do conhecimento produzido por meio do diálogo crítico-reflexivo, cujas possíveis trajetórias e sociabilidades são realizadas pelos educadores ambientais que, permeados pelo processo político, transformam-se em protagonistas coletivos com perfil identitário vestidos da causa socioambiental. A capacidade dialógica, crítica e reflexiva tende a gerar inteligibilidade e condições de mobilidade aos sujeitos em um campo de disputa na sociedade moderna, ao que Carvalho (2001, p. 211) denomina de “projeto político emancipatório”.

O horizonte de crítica socioambiental tem como base a “educação ecológica popular inspirada na pedagogia do marginalizado e do oprimido e no caráter libertador e emancipador da educação” (FREIRE apud LEFF, 2009, p. 244). A reflexão de Leff aponta para o sentido de liberação política e cultural do sujeito ambiental e para um projeto social que esteja em sintonia com os ideais de construção de uma sociedade ecologicamente prudente, socialmente justa, culturalmente plural, politicamente atuante e economicamente sustentável.

A emancipação, como práxis da liberdade, aqui é pensada no campo epistêmico, isto é, no movimento contra hegemônico de ideias e ideais, afastando-se, portanto, de pretensões que visem à subalternidade e à cisão social. Em um primeiro plano, sugere superar as desigualdades cognitivas e jurídicas entre as classes sociais, o que seria possível através da ascensão ao conhecimento em um determinado contexto político. Nessa perspectiva, a emancipação é considerada compromisso político social da educação, também descrita por Paulo Freire (1999) como a pedagogia da autonomia¹⁸, na perspectiva libertária da educação.

A emancipação, de um lado retroalimenta a constituição da reflexão crítica-política do sujeito ambiental, de outro se situa em um campo de disputa contra-hegomônica, configurado em um espaço epistemológico, social e cultural. Neste sentido, a emancipação contrapõe-se à perspectiva de concepção mecanicista da ciência, às redes de poder que estruturam a dominação, ao mito do progresso, entre outros aspectos que justificam o saque e apropriação singular dos bens naturais coletivos.

Nessas bases, ponderar sobre a difusão e a profundidade da crise ambiental significa

¹⁸ Segundo Freire, a pedagogia da autonomia corresponde à “expulsão do opressor de “dentro” do oprimido, enquanto *sobra* invasora. Sombra que, expulsa pelo oprimido, precisa de ser substituída por sua autonomia e sua responsabilidade. Saliente-se contudo (sic) que, não obstante a relevância ética e política do esforço conscientizador” (1999, p. 33, grifos do autor).

rever as relações de dominação e subordinação dos atributos de sujeito-objeto e desvelar o posicionamento crítico-reflexivo. O sujeito ambiental posiciona-se como sujeito do conhecimento, reconhecedor do seu tempo e de sua ambiência socioambiental igualmente contextualizado e mobilizado em seu extrato social. Dessa forma, oportuniza a “multiplicidade de interesses e projetos sociais que vão disputar diferentes interpretações sobre o ambiental” (CARVALHO, 2000, p. 58).

A fim de situarmos as posições do sujeito ambiental seguem reflexões pertinentes a sua emergência em um cenário envolvido pela epistemologia da sustentabilidade socioambiental e amparado pela reflexividade oportunizada pela EA crítica-política. Elementos que adiante nos auxiliarão na reflexão sobre a contribuição do conhecimento para o desvelamento dos conflitos socioambientais, bem como das políticas públicas pautadas na democracia, participação e justiça socioambiental.

2.3.1 AS CONDIÇÕES DA EMERGÊNCIA DO SUJEITO AMBIENTAL

A emergência do sujeito ambiental diz respeito à capacidade reflexiva crítico-política e de mobilidade do sujeito seja em ação pessoal ou coletiva, tendo em vista os campos de disputa pela inserção de demandas no campo político em que se situam posições estratégicas nas quais se movem tanto a ação do Estado quanto a reflexividade da questão socioambiental.

No rol desafiador em que emerge a figura do sujeito ambiental somam-se esforços e habilidades diante dos conflitos e dos mecanismos de poder e dominação, os quais tendem a aniquilar a capacidade crítica-política, que se rebela em um campo ideológico de luta. A capacidade de luta do sujeito ambiental conecta-se à habilidade de reflexão epistêmica geradas pela EA, as quais se voltam ao campo de disputas constituídas a partir de quadros apurados de reflexibilidade socioambiental. Dessa forma, torna-se desafiador a construção e atuação do sujeito ambiental, pois se situam em um campo de múltiplas tensões que circundam desde a sua atuação crítica e política quanto à reflexão epistemológica, aspectos que fazem presença na mobilidade do sujeito ambiental.

Dentre as fontes com capacidades de gerar mobilidade ao sujeito ambiental, ao possibilitarem diferentes ou plurais reflexões que fluem nas vertentes, confirmados a partir de suas capacidades dialógicas, da reflexão crítica na política pedagógica. Dentre as vertentes

mais recorrentes, citamos¹⁹: alfabetização ecológica, ecopedagogia, educação ambiental crítica, transformadora ou emancipatória, educação no processo de gestão ambiental, educação conservacionista, ao ar livre, educação Para, Sobre e No ambiente. Dentre as correntes da qual mais nos aproximamos, está a perspectiva que Carvalho (2004) desenvolve na EA crítica, da qual destacamos as principais características:

- promover a compreensão dos problemas socioambientais em suas múltiplas dimensões: geográficas, históricas, biológicas, sociais e subjetivas; considerando o ambiente como o conjunto das inter-relações que se estabelecem entre o mundo natural e o mundo social, mediado por saberes locais e tradicionais, além dos saberes científicos;
- contribuir para a transformação dos atuais padrões de uso e distribuição dos bens ambientais em direção a formas mais sustentáveis, justas e solidárias de vida e de relação com a natureza;
- formar uma atitude ecológica dotada de sensibilidades estéticas, éticas e políticas sensíveis à identificação dos problemas e conflitos que afetam o ambiente em que vivemos;
- implicar os sujeitos da educação com a solução ou melhoria destes problemas e conflitos através de processos de ensino-aprendizagem, formais ou não formais, que preconizem a construção significativa de conhecimentos e a formação de uma cidadania ambiental;
- atuar no cotidiano escolar e não escolar, provocando novas questões, situações de aprendizagem e desafios para a participação na resolução de problemas, buscando articular escola com os ambientes locais e regionais onde estão inseridas;
- construir processos de aprendizagem significativos, conectando a experiência e os repertórios já existentes com questões e experiências que possam gerar novos conceitos e significados para quem se abre à aventura de compreender e se deixar surpreender pelo mundo que o cerca;
- situar o educador como, sobretudo, um mediador de relações sócio-educativas, coordenador de ações, pesquisas e reflexões – escolares e/ou comunitárias – que oportunizem novos processos de aprendizagens sociais, individuais e institucionais (2004, p. 21 e 2008, p. 158-159).

Notadamente, a preocupação da autora vai além da questão ambiental, adentrando em temáticas atuais situadas nas questões decorrentes das relações entre o social e o ambiental focalizando: a sustentabilidade do uso dos bens ambientais; a sustentabilidade ética e política; a sustentabilidade do ensino problematizador voltado para as questões locais e regionais e a sustentabilidade da aprendizagem significativa aos sujeitos ambientais, características ou habilidades que incorporamos ao sujeito ambiental.

As aprendizagens significativas, reflexivas e contextualizadas ocupam o centro

¹⁹ Sorrentino (2002), Carvalho (2004), Sato (1997), Layrargues (2004) entre outros têm buscado identificar as características, diferenças e limitações que marcam as concepções da educação ambiental. Por uma opção metodológica nos abstermos da desafiadora atividade de categorizar as plurais correntes de EA.

dinamizador e promotor do sujeito ambiental e o território peculiar das ações. Essas aprendizagens passariam também pelas condições sociais em que se desenvolvem e se projetam os sujeitos²⁰. Dessa forma, cabe-nos conceituar quem é o sujeito e quais saberes o constitui. Portanto, trataremos, a seguir, das características do ambiente político-pedagógico formativo do sujeito ambiental, bem como dos fundamentos do projeto político educativo pelo qual se pretende envolver as condições socioambientais.

A priori, a ideia do sujeito desponta a partir da concepção de flexibilidade introduzida por Giddens (2009), isto é, a apropriação reflexiva do conhecimento socialmente produzido. Na perspectiva do Autor (2009), as interconexões sociais oportunizadoras de conhecimentos, a partir da reflexividade, abriria novos horizontes ao sujeito, pois a ela estaria agregada a dialética do saber, em que se situa o conhecimento como mecanismo sociocultural que move a condição de indivíduos em direção ao sujeito. Dessa forma, a reflexividade, atribui corpo e vida ao sujeito, pois emerge dos contextos em que as

condições de vida dependem das condições de vida dos outros. [...] não é o semelhante ou próximo; ele é um ser percebido e compreendido por outro ser que age como *sujeito* e que o reconhece como tal. [...] falar do outro é uma maneira indireta de dizer que o *sujeito não pode ser alcançado diretamente em mim* e que é olhando através do outro que eu percebo a presença ou ausência em mim, de um sujeito que não é facilmente perceptível (TOURAINÉ, 2009, p.191. grifos do autor).

O sentido do sujeito, sob essa perspectiva, possibilita-nos interpretar as diferentes posições ocupadas na ação social realizada com outros, bem como na posição de ator na qual se lança na esfera pública em prol de um bem social que sobressai e se sobrepõe ao plano restrito do indivíduo. A posição social ocupada e a visão de mundo articulada não se apresentam de maneira estática dentro da trajetória histórica do sujeito ou do ator, mas em uma dinâmica em que interagem diversas disposições ou arranjos ao mesmo tempo, dependente das circunstâncias, da fruição e dos condicionamentos.

Na perspectiva socioambiental, o que denominamos de sujeito age a partir e com interesses próprios em prol da saúde do ambiente como um bem coletivo que o envolve. Esse sujeito multiplica suas ações com o auxílio do outro e se reconhece nos outros como portadores de direitos, somando esforços na arena pública para a consolidação da justiça e qualidade ambiental (ACSELRAD, et al, 2009). Assim, o sujeito ambiental emerge em um momento quando se exige outros valores frente à crise socioambiental na busca por um novo perfil societal. Nesse perfil, faz-se necessário uma nova racionalidade, capaz de reinterpretar

²⁰ Segundo Lopes (2008) “os sujeitos caracterizam-se como atores sociais à medida que são reconhecidos como elementos presentes na configuração das estruturas que interagem para a constituição da realidade social” (s/p.).

os vínculos entre sociedade e natureza, ao que Leff denominou de

saber ambiental [...] é aquela falta insaciável de conhecimento onde se aninha o desejo de saber que gera uma tendência interminável para produção de conhecimentos, a fim de fundamentar uma nova racionalidade social sobre os princípios de sustentabilidade, justiça e democracia (LEFF, 2009, p. 225).

Na reflexão de Leff apresenta-se o conhecimento como instância essencial para fundamentar uma nova racionalidade (socioambiental) para se viver em sociedade e desta com o mergulho no diálogo com a natureza, de modo que tanto uma quanto a outra modificam-se mutuamente diante da dinâmica dessa relação. Observamos também que o conhecimento, do ponto de vista da sustentabilidade, assume uma função social ao tematizar a questão da justiça social e democracia, a qual tende a trazer contribuições quanto ao aprimoramento reflexivo sobre os percalços da dominação existentes na sociedade e desta com a natureza.

De acordo com a função do conhecimento apresentando por Leff, elaboramos os seguintes questionamentos: que condições reflexivas seriam necessárias para interpretar a sociedade moderna? E, quais vínculos reflexivos e epistemológicos aproximam da sustentabilidade socioambiental? Verificamos anteriormente que o cartesianismo utiliza formas de conhecimento para justificar as condições sociais e ambientais degradantes, as quais presenciamos atualmente, situação que nos impulsiona a identificar as raízes sociais em que se processam o conhecimento, orientando o olhar para identificar as atuais fraturas produzidas na sociedade contemporânea, aspecto que nos dedicaremos a seguir.

2.3.2 O SIGNIFICADO DO CONHECIMENTO E A CRÍTICA SOCIOAMBIENTAL

A importância do conhecimento tem sido reconhecida nas mais variadas circunstâncias da sociedade contemporânea, as quais buscam investir na ciência e na tecnologia a fim de colher os benefícios para alargar o bem-estar social. Assim, a produção conhecimento e seu significado têm sido direcionados por diversos caminhos a um projeto social de vanguarda, nos quais se procuram formar seus integrantes com a perspectiva de elevar a inteligibilidade e subjetividade cultural dos cidadãos.

Todavia, críticas são apresentadas a determinados conhecimentos produzidos na modernidade, os quais tendem a limitar o acesso aos bens coletivos socialmente produzidos,

gerando controle social através do direcionamento das formas de produção de conhecimento, de forma a centralizam o poder. Assim, identificamos que a atual “*crise ambiental não é crise ecológica, mas crise da razão*” (LEFF, 2001, p. 217, grifos do autor), uma vez que já reportamos às condições restritivas impostas pela sociedade moderna na seção anterior deste capítulo, buscaremos, a seguir, identificar possíveis condições que possibilitariam mobilidade aos sujeitos.

Cabe-nos destacar que o conhecimento, ao longo da nossa história, vem se caracterizando como marcas da capacidade de elaborar e expressar a inteligibilidade, demarcando traços culturais íntimos da criatividade humana e da expressão de sua diversidade. O conhecimento também marca presença ao se retransmitir os saberes acumulado pelos antepassados, demonstrando a diversidade de traços culturais. Assim, os conhecimentos seriam formas dos modos de perceber, interpretar e conhecer o mundo, organizados a partir de feições simbólicas e multiplicados pela linguagem interativa entre os sujeitos, aspectos de uma ordem social e material que forma e transforma as culturas, no tempo e espaço (JOVCHELOVITCH, 2008).

A interpretação da representação social, segundo a autora (2008), estaria nas funções que ocupa o conhecimento humano, uma vez que no centro estaria a percepção e representação da realidade sobre nós mesmos frente o mundo. Interpretar as representações significaria identificar os conhecimentos que idealizamos que, de inúmeras maneiras, agem sobre o mundo, pela forma como nós o interpretamos. Portanto, o sujeito, cria realidades segundo sua experiência social. Em se tratando da criatividade em aprendizagem, a percepção seria projetada e construída entre os sujeitos em contextos socioambientais por representações diferenciadas²¹, ao se projetarem nos sistemas de conhecimento.

A questão do conhecimento ambiental tem sido posicionada como um fator preponderante para produzir uma consciência crítica e reflexiva sob a atual crise socioambiental, cuja posição tende a ser imobilizada pela subserviência ao processo modernizador em curso no Mato Grosso. Assim, reinam incertezas ante as constantes e inovadoras investidas da EA no seu intuito de fazer brotar novos valores e práticas, os quais oportunizem reações de estranheza e preocupação quanto à atual fratura e exploração entre sociedade e natureza. Com seus devidos limites, temos observado que o conhecimento gerado

²¹ As diferentes representações movem interpretações diferenciadas, o que carregam em si grande potencial ao permitirem gerar uma base dialética entre saberes, os quais seriam multiplicados pelo reconhecimento mútuo. A esse respeito, Paulo Freire (1999) argumenta que não há saberes melhores ou piores, mas diferentes.

pelas atividades de EA, na área da educação em Cáceres, tem propiciado um processo capaz de transformar e despertar a sociedade para a degradação das condições socioambientais dos municípios, tendo em vista o esgotamento da fauna e flora, diminuição ou extinção do estoque de alimentos extrativistas, ampliação de alagamentos, aumento de epidemias, dentre outros.

A fim de reposicionar os enfoques do cidadão, os conhecimentos socioambientais têm sido favoráveis para interpretar e posicionar o cacerense sobre as diversas realidades e situações de forma totalizadora em que o problema ambiental se apresenta, possibilitando novas ideias e comportamentos diferentes dos praticados até então. Nesse propósito, pode ser observada entre os cacerenses a compreensão popular quanto à necessidade de ampliar o período da proibição de pesca; de negar a construção da hidrovia no rio Paraguai; de discutir as questões decorrentes do desmatamento ciliar; de debater a questão do lixo e outros aspectos que têm mobilizado a população do município.

Ao observarmos o palco do conhecimento, identificamos um cenário permeado por múltiplos arranjos sociais, onde interesses diversos despontam com intencionalidades adversas, no contato dos interesses individuais e os de coletividade, se comunicam e se confrontam. Para apaziguar os conflitos e posições críticas, outros conhecimentos reguladores da indústria cultural são projetados para camuflar as reais intenções dos interesses de classe ou de indivíduos. O conhecimento-regulação surge como um arcabouço ideológico sofisticado, cujo apelativo é impregnar e reconduzir as representações sociais de modo a aceitarem a posição dominante e até contribuir com o quadro de exclusão ou de uma inclusão parcial.

Ao tematizar sobre o conhecimento regulador (conhecimento-regulação), Santos (2005) diz que essa forma se sobrepõe ao conceito de emancipação (conhecimento-emancipação) caracterizado como superação da submissão, situação gerada pelo Estado, mercado e sociedade. Assim, o conhecimento-emancipação é sinalizado como um fator de liberação das intencionalidades colonizadoras²² com o intuito de superar o domínio funcional de regulação social, bem como superar as concepções contrárias à posição libertárias do saber. Ao observar as formas de regulação social através do conhecimento, o “saber ambiental [...] emerge da falta insaciável de conhecimento que impele o saber para a busca de novos sentidos de civilização, novas compreensões teóricas e novas formas práticas de apropriação do mundo” (LEFF, 2009, p. 149)

²² “Colonialismo consiste na ignorância da reciprocidade e na incapacidade de conceber o outro a não ser como objeto” (SANTOS, 1996, p. 81).

Entre as expectativas do saber ambiental inclui-se o conhecimento-emancipação. Sendo, pois, este uma “teoria de tradução que torne as diferentes lutas mutuamente inteligíveis e permita aos atores coletivos conversarem sobre as opressões e que resistem e as aspirações que os animam” (SANTOS, 2006, p. 27). Significa dizer que essa forma de conhecimento permite a reflexão crítica direcionada ao modelo de sociedade atual e revigora a capacidade perceptiva e interpretativa das estruturas de exclusão que se encontra camuflada na sociedade. Ao conhecimento-emancipação estaria conectada a capacidade epistêmica dos atores, uma vez que, à medida que eles apreendessem outros conhecimentos, novas habilidades para a mobilização dos atores sociais. Essa dinâmica ocorreria na mesma proporção com que os sujeitos adquirem legitimidade, bem como quanto da incorporação do exercício analítico de cidadania ao explicar a realidade vivida.

Na supremacia do conhecimento regulatório, isto é, da supremacia da objetividade sobre a intersubjetividade²³ ocorreria o desequilíbrio entre os pilares, isto é, do conhecimento-regulação sobre o conhecimento-regulação, do qual emerge a hegemonia da regulação sobre a emancipação, atrofiando o estado do saber/solidariedade no sujeito (SANTOS, 2006). Nas condições de asfixia do sujeito, instaura-se a ignorância e o colonialismo, que é posicionado como ordem social, passando a conduzir modelos de percepção e interpretação e expressão, de modo a fracionar o mundo, retirando a complexidade humana que conduz à reflexão subjetiva. Portanto, as estruturas do conhecimento-regulação tendem a eliminar a subjetividade humana e a negação da ação contraditória entre os sujeitos e a sua constituição histórica e também estariam diluídas, segundo Santos (2006), na difusão do

senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão do mundo assente na ação e no princípio da criatividade e da responsabilidade individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma fiável e securizante. O senso comum é transparente e evidente; desconfia da opacidade dos objetivos tecnológicos e do esoterismo do conhecimento em nome do princípio de igualdade de acesso ao discurso, à competência cognitiva e à competência linguística. O senso comum é superficial porque desdenha as estruturas que estão para além da consciência, mas, por isso mesmo, é exímio em captar a profundidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. O senso comum é indisciplinar e imetódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para o produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder quotidiano da vida. O senso comum aceita o

²³A “intersubjetividade [...] é um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da acção humana projectada no mundo a partir de um espaço-tempo local. Um conhecimento deste tipo é relativamente imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica. Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta” (SANTOS, 2006, p. 78).

que existe tal como existe; privilegia a ação que não produza rupturas significativas no real. Por último, o senso comum é retórico e metafórico; não ensina, persuade (1988, p. 56).

As limitações atribuídas ao senso comum vinculam-se ao caráter pragmático, superficial, mistificador, vulgar, prático, entre outros. No entanto, o autor reconhece a dimensão emancipativa presente no senso comum, pois o conhecimento produzido é democratizado, ainda que limitado. Dessa forma, os populares conseguem, ao seu modo, problematizar e explicar a realidade vivida e considera, para isso, os aspectos da vida popular cotidiana, os quais não podem ser desprezados ou subestimados.

Pensar o conhecimento-emancipação dirigido a amplos setores da sociedade e com capacidade de atribuir conteúdo epistêmico a esses setores faz vislumbrar um horizonte desafiador, pois, para isso, pode-se elevar o conhecimento presente no senso comum. De modo que esse novo sujeito passe a olhar para as injustiças sociais e, por meio desse olhar, possa oportunizar condições de defesa e disputa aos excluídos seja no campo político ou estrutural²⁴. Posicionar o olhar aos excluídos para o acesso dos bens públicos socialmente produzidos, entre os quais se inclui o próprio conhecimento, significa um olhar de vanguarda sobre o atual quadro de alijamento social que nos encontramos. O contrário significa

homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens expectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como corpos conscientes. A consciência como se fosse alguma seção dentro dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá enchendo de realidade (FREIRE, 1999, p. 63).

A crítica de Freire diz respeito às relações estabelecidas pela individualização produzida pelo conhecimento fragmentado ou bancário em sua situação de dominação. Essa forma de conhecimento conduz ao isolamento/barreira e ocasiona o rompimento das sociabilidades. Para aprender, argumenta Freire (1999), o conhecimento flui entre sujeitos, pois ocorre em conexão com o outro, isto é, pela prática social reflexiva movida pela ação do diálogo. Caso contrário, “seríamos mônadas, cuja ação comunicativa perderia sentido – teríamos monólogos e não diálogos” (LOUREIRO, 2006, p. 29).

Notadamente, os monólogos parecem permear a clausura dos conhecimentos especializados. Assim, como o emissor se asfixia e vê crescer a sensação de insegurança

²⁴ Segundo Santos (2005), as lutas emancipatória deveriam ocorrer nos campos sociais nos quais a exclusão se reproduz os espaços estruturais, tendo em vista: a transformação do poder em autoridade partilhada; a transformação do direito despótico em direito democrático; a transformação do conhecimento regulação em conhecimento-emancipação.

diante de um mundo cada vez mais complexo e multifacetado. Este projeto faz presença quanto às dificuldades de reflexão (de conjuntura) no indivíduo especialista que demonstra limitada capacidade de agir e de prover autonomia reflexiva. Essa atrofia da reflexividade, segundo Santos, tem sido atribuída ao

excesso de controle social produzido pelo poder disciplinar e pela normatização técnico-científica com que a modernidade domestica os corpos e regula as populações de modo a maximizar a sua utilidade social e a reduzir, ao mais baixo custo, o seu potencial político (2005, p. 235).

Diante do quadro regulatório, Santos (2005) nos apresenta o conhecimento-emancipação - situado nas instâncias de poder dos diversos conhecimentos - que possa oportunizar a reflexão ampliada sobre as relações sociais de forma a romper com os marcos regulatórios do saber e com as causas históricas da exclusão social. Nesse propósito, o conhecimento ajustado à ótica da emancipação contribuiria de forma a ampliar os saberes sociais, interpretando o marco regulatório direcionado pelo Estado e pelo mercado.

Nesse sentido, o requisito significa a liberação da regulação política, como reflexão crítica sobre a atual degradação dos bens naturais coletivos, a sua concentração e apropriação mercantil, inclusive estendida aos diversos níveis de exclusão social. Assim sendo, o sentido e o propósito do conhecimento (emancipação) em EA possuem uma natureza eminentemente epistemológica e política, todavia sem poder renunciar as contingências das incertezas e ao diálogo dos saberes. Diante da amplitude e da complexidade dos conflitos ambientais em curso na região da pesquisa, situamos os dizeres de Santos (2005, p. 69) de que “não conhecemos o real senão o que nele introduzimos, ou seja, que não conhecemos do real senão a nossa intervenção nele”.

Espaços reflexivos se abrem na primazia do conhecimento-emancipação sobre o conhecimento-regulação, instaurando-se possibilidades e capacidades dos sujeitos de criticar, de aperfeiçoar e de agir na coletividade. Principalmente, em atuar de forma consciente perante o quadro de apropriação e exclusão socioambiental a que nos encontramos. Dessa forma o

saber ambiental constitui uma nova racionalidade e uma nova *episteme*. Mais além da evolução do pensamento sociológico, desde o estruturalismo até o surgimento de uma ‘ecologia generalizada’ e do ‘pensamento da complexidade’, o saber ambiental rompe o espelho da representação e da especulação de um mundo objetivado e a transparência do conhecimento. *O saber ambiental é uma concepção crítica do conhecimento que exerce a vigilância epistemológica sobre o real, que se desdobra em estratégias de poder no saber dentro da globalização econômico-ecológica* (LEFF, 2006, p. 300, grifos do autor).

Nos padrões vigentes das relações socioambientais, Leff sugere pensar a formação do conhecimento como uma posição ideológica, um ato de inteligibilidade para o empoderamento social, projetando o sujeito político para renovação de valores, a fim de se posicionar frente ao Estado e ao mercado, evitando, pois,

na redução da política a uma prática social setorial e especializada e na rígida regulação da participação dos cidadãos nessa ática. Em consequência disso, ficam vastíssimas áreas da prática social fora da intervenção participativa dos cidadãos e, por outro lado, a regulação hiperdetalhada da participação automatizada acabou por transformar nesta última na participação dos cidadãos na sua própria regulação (LEFF, 2006, p. 113).

As limitações lançadas na esfera pública pelo projeto de sociedade moderna – através da regulação social- infiltram no senso comum, o que limita os cidadãos a problematizar e explicar as realidades vividas. Assim, uma nova racionalidade se faz necessário para elevar o empoderamento social, que possibilite ir além da objetividade e do senso comum. Observando a dificuldade que se estende pela dimensão individualista em interpretar a realidade totalizadora do lugar onde se movimenta, podem ser sinalizados os caminhos do conhecimento para a emancipação. Todavia,

emancipar não é estabelecer o caminho único para a salvação, mas sim a possibilidade de construirmos os caminhos que julgamos mais adequados à vida social e planetária, diante da compreensão que temos destes em cada cultura e forma de organização societária, produzindo patamares diferenciados de existência (LOUREIRO, 2006, p. 32).

A reflexão de Loureiro procura destacar a existência de “patamares diferenciados de existência” nas diversas formas de viver e expressar que compõem diversidades, com processos amplos e complexos que se desenvolvem em termos de cultura, de historicidade, de contexto político-econômico. Tais patamares existenciais seriam responsáveis pelos diferentes arranjos socioambientais. As diversidades constitutivas dos sujeitos ambientais tendem a se completarem nas condições de diversidades para a ampliação do arcabouço interpretativo e reativo das ações socioambientais. A jornada ao conhecimento gera ao mesmo tempo risco e oportunidade, porque as experiências enriquecedoras engendram conhecimentos; risco porque, conforme adverte Morin (1995), o conhecimento elaborado a partir da especialização e da progressiva abstração sob certa medida rejeita suas pertinências e

intercomunicações com o seu meio, insere-o num setor conceitual abstrato que é o da disciplina compartimentada, cujas fronteiras rompem arbitrariamente a sistemicidade (a relação das partes com o todo) e a multidimensionalidade dos fenômenos; ela conduz à abstração matemática que opera automaticamente uma cisão com o concreto (p. 160).

O conhecimento compartimentado ou dualista do nexos homem-natureza rege-se por leis e estratégias. Conforme Leff (2009) e Santos (2005) subsidiaria a formação de uma racionalidade inadequada aos parâmetros das questões socioambientais e serviria para ignorar, mascarar um determinado conjunto de ideias e ideais que, consensualmente, ditaria suas regras por tempo indeterminado. Ou ainda, significa dizer que existe um conhecimento que torna-se risco para a formação do sujeito ambiental, pois redundando na

insistência na ‘pureza’ científica leva a ‘sujeira’ ambiental. Isso porque, no caso de muitos riscos modernos, especificamente os ecológicos de grandes consequências, não é possível estabelecer uma relação direta entre causas e efeitos. Nesse caso, a insistência em exigir uma relação direta entre o impacto ambiental e modernização acaba impedindo um reconhecimento mais sutil das ameaças da poluição ambiental (LENZI, 2006, p.141).

O saber ambiental confronta-se com apelos modernizantes que embasam a linguagem e a consciência do sujeito como pilares sociais. Desta forma, o

saber ambiental está em processo de gestação, em busca de suas condições de legitimação ideológica, de concreção teórica e de objetivação prática. Este saber emerge de um processo transdisciplinar de problematização e transformação dos paradigmas dominantes do conhecimento; transcende as teorias ecologistas, os enfoques energistas e os métodos holísticos no estudo dos processos sociais (LEFF, 2009, p. 149).

Considerando os aspectos regulatórios (ou abrasivos) dos conhecimentos produzidos na modernidade, há que também refletirmos de forma ampliada, no caso da EA, sobre os conhecimentos que se vinculam à propulsão da justiça socioambiental. Assim, a seguir reúnem-se considerações quanto às condições epistemológicas e também de habilidades para a emergência do sujeito ambiental, as quais podem gerar a reflexividade. Diante de condições de desigualdades, as próprias vítimas do sistema de exclusão relutam para alcançar participação nos meios decisórios da sociedade com a superação de obstáculos ideológicos, políticos e institucionais. Dessa forma, tais conhecimentos ou habilidades seriam a contribuição da EA, no projeto da sustentabilidade socioambiental.

2.3.3 A REFLEXIVIDADE E AS PRÁTICAS SOCIOAMBIENTAIS

Observamos anteriormente nas restrições do conhecimento moderno à geração das capacidades de compreender os contextos societários (e ambientais) vividos, principalmente, por suas vítimas. Ao figurarmos a utopia possível no sujeito ambiental, buscamos refletir através dele quais seriam as representações sociais e as bases epistemológicas (reflexivas)

para dar conta do projeto da sustentabilidade socioambiental. Então localizamos algumas referências que poderão nos auxiliar na abertura das tendências de contestação e de resistência na sociedade que devasta o sistema socioambiental. Algumas das aberturas estariam associadas à reflexividade, segundo a perspectiva crítica, política, histórica, dialógica, dialética e reconhecimento, edificada em instâncias democráticas e mobilizada por justiça ambiental (LEFF, 2009). Nessas perspectivas, apresentamos a reflexividade como capacidade de renovação contextualizada do conhecimento e empoderamento social.

Entender conhecimento na esfera pública significa situar a reflexividade como um patrimônio público, ao qual circunscreve possibilidades de avanços significativos à qualidade da justiça socioambiental. Assim, o conhecimento ao ser mobilizado para a reflexividade socioambiental tende a se despontar como fator redutor de pressões e desigualdades socioambientais, tendo em vista que as atuais desigualdades²⁵ entre classes transfiguram-se também em desigualdades de conhecimentos (STEHR, 2000), as quais influem ou repercutem no meio ambiente.

Tendo em vista os mecanismos reguladores ou restritivos do conhecimento, há que refletirmos os fenômenos da exclusão, a qual afasta a polissemia dos saberes e compromete os referenciais da complexidade socioambiental. No momento seguinte, explicitaremos aspectos que ampliam a preocupação quanto à ampliação da reflexividade e suas implicações na esfera pública perante as pressões que integram a base do discurso político do Estado, transferidas para as políticas públicas. Nesses termos, consideramos a reflexividade socioambiental como habilidade do sujeito ambiental que tende a se expandir no tecido social. A difusão social de tal habilidade é atribuição específica do educacional, que se dedica a

EA [e] apresenta uma especificidade: compreender as relações ente sociedade e natureza e intervir nos problemas e conflitos ambientais. Nesse sentido, o projeto político-pedagógico de uma EA crítica poderia ser sintetizado na intenção de contribuir para uma mudança de valores e atitudes formando um sujeito ecológico capaz de identificar e problematizar socioambientais e agir sobre elas (CARVALHO, 2008, 156-157).

A EA crítica se despontar no projeto político-pedagógico com capacidade de identificar, e acima de tudo, agir sobre a realidade socioambiental. O posicionamento crítico se realiza ao problematizar e agir na conjuntura socioambiental de restrição ou de exclusão

²⁵ Stehr (2000) desenvolve uma instigante reflexão sobre a “Desigualdade de classe à desigualdade de conhecimento” (destaque do título da obra). Onde pretende fornecer uma explicação do modo como o conhecimento, entendido como capacidade para a ação, se insere no processo de formação das desigualdades sociais.

socioambiental. Significa a capacidade de influir em um meio social movido por interesses antagônicos e individualistas que gera ampla tensão nos processos democráticos conduzidos pela ação individualizante introjetada no poder público. Ao mesmo tempo, os conflitos arraigados pela ação individualizante afetam de forma negativa os arranjos e dinâmicas da esfera pública, conforme demonstramos anteriormente, o que exige a emergência de atores com ampla capacidade reflexiva sobre as condições socioambientais vigentes.

Assim, a abrangência da crítica, comprometida com a reflexão pautada na sustentabilidade, assume uma função política especial no sentido da reconstituição do tecido social rompido com a produção de inteligibilidade dos sujeitos; tendo em vista a promoção de mudanças qualitativas para além da ampliação da inclusão dos marginalizados e com o reconhecimento de seus direitos pelos círculos mais amplos da sociedade.

Nesses termos, apresentar a EA crítica no campo da reflexividade significa proporcionar condições para que as próprias vítimas do sistema de exclusão alcancem participação nos meios decisórios da sociedade mediante a superação de obstáculos epistemológicos e institucionais, bem como por meio de conhecimentos significativos e contextualizados para promover relações sociais condizentes como o estímulo à consciência crítica socioambiental. Essa consciência estaria pautada na construção de um imaginário reflexivo, entendendo o como, o porquê das coisas e que projeta fazer descobertas e discernimentos, firmando-se na figura do cidadão crítico e político (GUIMARÃES, 1995).

O imaginário reflexivo depositado destaca com a função de elevar a inteligibilidade ao sujeito ambiental que sustente e possibilite a construção de sociabilidades e coloque em marcha os projetos e identidades dos atores sociais, recriando o perfil social, o cultural e o político moderno. Nesse projeto, faz-se necessário que os atores encontrem motivação em dois campos críticos-políticos situada na emancipação e reconhecimento. A motivação da

ação emancipatória no campo ambiental, encontrando na tematização dos conflitos e da justiça ambientais, um espaço para aspirações de cidadania que se constituem na convergência entre as reivindicações sociais e ambientais. Estes embates configuram o território político onde as práticas de EA vão engajar-se na disputa por valores éticos, estilos de vida e racionalidades que atravessam a vida social. Deste modo, as práticas em EA, desde suas matrizes políticas e pedagógicas, produzem culturas ambientais, influenciando sobre a maneira como os grupos sociais dispõem dos bens ambientais e imaginam suas perspectivas de futuro (CARVALHO, 2008, p. 19).

Na ação política do sujeito ambiental encontra-se a reflexividade motivada em se liberar da pressão coerciva por injunção do Estado e do mercado sobre o senso comum, pois

as lutas ambientais são espaços de ação emancipadores que devem ser valorizados por uma prática educativa que some à busca de uma sociedade justa e ambientalmente sustentável. Nesse sentido, a EA estaria ao lado das forças integrantes de um projeto de cidadania democrática, ampliada pela ideia de justiça ambiental (CARVALHO, 2008, 169).

Aludir à ideia de justiça significa enveredar por práticas de uma democracia abrangente com espaços para a emergência das lutas por reconhecimento e o afinamento do conhecimento socioambiental. Nesses espaços faz presença a diversidade de posições políticas, competindo para a defesa da gestão pública dos bens socioambientais que tendem a significar, segundo Loureiro (2009), o aprimoramento das ações como meio primordial para assegurar processos equânimes por meio da democracia participativa. Nesse mesmo rumo se apresentam as possibilidades de ação em EA, a partir da adoção de uma abordagem crítica.

No campo de pesquisa, verificarmos a apropriação desigual e concentrada do usufruto privado dos bens ambientais e culturais, todavia todos os cidadãos dependem dos bens ambientais. Nesse contexto geral de desigualdades, alguns setores da sociedade absorvem mais e nem sempre lhes são imputados os impactos socioambientais (ou o ônus). Nessa perspectiva, o dimensionamento da reflexividade também se faz presente em face ao reconhecimento de direitos dos grupos subalternos e marginalizados. As mutações em curso a propósito de novos direitos, como direito à diferença, se apresentam no sentido de oposição à perspectiva de homogeneização, contudo reporta-se a um projeto da sustentabilidade, ao campo do direito público e epistemológico, que perpassa a diversidade dos modos de pensar e de conhecer. Nesse projeto, o destaque aos direitos teria a função de oportunizar reflexividade socioambiental através da EA que a partir de práticas socioambientais implementem-se direitos de formas e intensidades diferenciadas. Assim, propomos reposicionar a

nossa sociedade fundamentada na ideia de igualdade jurídica dos cidadãos e na universalização dos direitos, na prática das relações sociais, a dinâmica da acumulação privada gera a distribuição desigual de oportunidades e de condições de vida entre os grupos sociais e se nutre dessa desigualdade. Com os bens ambientais não é diferente (CARVALHO, 2008, p.166-167).

Outrossim, o projeto da sustentabilidade socioambiental firma-se em raízes valorativas dos saberes que se ocupa em

repensar la globalidad desde la localidad del saber, arraigado en un territorio y una cultura, desde la riqueza de su heterogeneidad, diversidad y singularidad; y desde allí reconstruir el mundo a través de un diálogo intercultural de saberes, así como de la hibridación de conocimientos científicos y saberes locales. Eso llevará al reconocimiento y revalorización

de los saberes subyugados y subalternizados, y a una toma de conciencia crítica del conocimiento en sus efectos de colonización de territorios de biodiversidad y campos del saber. [...] una genealogía de los valores y saberes que se fueron incorporando al ser como fundamentos de vida, y una hermenéutica de los sentidos desviados, diluidos y sepultados por el predominio de un conocimiento de una razón que poco a poco se ha ido separando de la vida (LEFF, 2002, p. 298-289).

A reflexividade socioambiental - mediada pelo conhecimento das diferentes matizes culturais que constituem o social - ganha destaque especial por não rotular ou classificar saberes, mas em saberes reconhecedores das relações que fortificam as ligações entre os sujeitos, as quais possibilitam a vivência de múltiplos arranjos sociais que permitam o direito à diversidade da vida e da sua atividade pensante.

Do mais, a ideia do reconhecimento de direitos ambientais adentra ao campo da justiça socioambiental. Todavia sua inserção no âmbito da esfera pública e política exigem o desprendimento da reflexividade no plano *crítico e político* do sujeito ambiental. Dessa forma, “a tensão criativa entre regulação e emancipação, que é epistemológica, é teórica e também política. E o contrato social regula a tensão entre regulação social e emancipação, entre ordem e progresso” (SANTOS, 2005, p. 86). A natureza da reflexão epistemológica, renovadora do conhecimento, oportuniza condições para a ação política. Assim, o

sujeito da ação política é aquele capaz de identificar problemas e participar dos destinos e decisões que afetam seu campo de existência individual e coletivo. A palavra política é entendida em seu sentido amplo, como viver e interferir em um mundo coletivo. [...] A capacidade de idéias e posições é a base da convivência democrática, da participação, da liberdade e da possibilidade de se fazer história e criar novas formas de ser e de conviver (CARVALHO, 2008, p. 187).

Se a ação política está intimamente conectada à fruição de ideias e posições com base na democracia, haveria então a disposição reflexiva aos atores em espaços de *diálogos* para que socialmente viessem a público exigir direitos, observando a multiplicidade de diferenças geradas pela exclusão. Nessa perspectiva, a reflexividade seria dimensionada pela composição de diálogos propiciados pelos enredos da dialogicidade²⁶, apresentados na ação comunicativa dos interlocutores, sobre os quais Freire (1987) engendra instigantes apontamentos. O autor revela que a reflexão dialógica tende a ir além da base empírica do contato do sujeito porque adentra o campo intersubjetivo, o qual move a lógica das relações sociais. Assim, os sujeitos equipam-se com os mecanismos para modificarem a sua visão de

²⁶ Há que considerarmos também que “a educação reflete a estrutura do poder, daí, a dificuldade que tem um educador dialógico de atuar coerentemente numa estrutura que nega o diálogo” (FREIRE, 1987, p. 35).

mundo e as suas atitudes perante a realidade vivida mediante mobilização de saberes para uma ação consequente. Portanto, o

diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento construtivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma (FREIRE, 1987, p. 9).

A dialogicidade das diferentes proposições contribui para interpretar e representar as relações socioambientais nos mais variados contextos. Essa dialogicidade comporta a historicização que propicia a ampliação de esforços da inteligibilidade, em planos diferenciados. Os planos enriquecem as escolhas, assim como a sustentabilidade das representações sociais. Esses esforços também atuam no interior das diferentes sociabilidades, no qual os sujeitos se envolvem na produção do fenômeno epistêmico socioambiental, que os despertam para uma realidade plural, imprevisível e complexa. Isto é, “um diálogo de saberes onde se forjam novas formas de organização social e apropriação subjetiva da realidade através das estratégias de poder no saber e pelo conhecimento” (LEFF, 2009, p. 235).

Desta forma, as nuances que envolvem os componentes da reflexividade estão pensadas no intuito do empoderamento social de forma a ampliar o espaço de embate da sustentabilidade contemporânea, que envolve o conhecimento como o efeito multiplicador político de ações em uma perspectiva socioambiental. A capacidade de ação seria alimentada pela ação reflexiva dos atores sociais e, em um nível qualificador e influenciador do processo decisório. Assim, falar sobre empoderamento social, tão fundamental para o avanço das sociedades sustentáveis, implica ampliar a presença da reflexividade na esfera pública. E igualmente a capacidade política a fim de entender e problematizar o modelo socioeconômico e as pressões socioambientais, revendo os estereótipos que enfatizam a dicotomia entre sociedade e natureza.

Ao debatermos o avanço dos riscos socioambientais e os conflitos em torno do uso dos bens naturais parece indispensável a reflexividade socioambiental para a ação política do sujeito ambiental. Neste íterim, abre-se uma instigante perspectiva para a EA como estimulante espaço de reflexão para se repensar as práticas sociais e o papel das políticas socioambientais projetadas pelo poder público. No espaço de flexibilidade socioambiental, novas feições tendem a ser incorporadas à inteligibilidade dos atores quando se faz referência à situação de degradação das condições ambientais, refere-se, antes de tudo, à ampliação do fosso social, que é caracterizado pela elevação das desigualdades socioambientais.

Notadamente, inúmeras fontes para a projeção e ampliação das desigualdades são forjadas dentro do nosso campo de pesquisa, dentre as quais situamos o discurso político, por meio do qual é justificada a posição social da exclusão, através do discurso liberal de igualdade. Assim, na seção seguinte, teceremos uma breve exposição sobre as características do discurso político da inclusão a partir do direito a ter direitos, do significado contemporâneo da igualdade e de possíveis alcances do reconhecimento.

2.3.4 O RECONHECIMENTO DE DIREITOS E A QUESTÃO AMBIENTAL

Os atuais desprendimentos modernizantes da igualdade jurídica de direitos têm provocado pressões de diversas ordens sobre o social e o ambiental, principalmente por carregar consigo o aspecto individualista quanto ao acesso e concentração dos bens públicos socioambientais, para o qual prevalece os interesses privados. O usufruto privado dos bens ambientais desconsidera, pois, que todos dependem dos bens públicos (ambientais).

A partir do tema controverso²⁷ do reconhecimento, tem-se ampliado o embate sobre a cobertura da igualdade de direitos a todas as classes sociais. Ao observar a atual difusão da exclusão socioambiental abre-se campo para a EA debater junto à esfera pública o alcance das políticas igualitárias a todas as classes sociais, considerando a extensão das condições de inserção de demandas públicas para a assistência do Estado.

No campo da justiça socioambiental, a educação socioambiental não poderia se furtar de uma reflexão crítico-política sobre o processo civilizador moderno em franco desenvolvimento, observado em MT, mediante o avanço da degradação das condições socioambientais com a ampliação da pobreza, do êxodo rural, do alijamento da capacidade política da população, da pressão ambiental sobre fontes naturais de alimentos (cerrado e rios), contaminação da água e ar por agrotóxicos, dentre outras. Assim, consideramos a projeção do sujeito ambiental no universo político que se encontra de forma a atribuir outros sentidos que se firmam na ação participativa e na reciprocidade política entre os sujeitos de forma a reconhecer as múltiplas pressões sobre as diferenças.

No quadro turbulento de emergência dos conflitos socioambientais contemporâneos,

²⁷ As possíveis controvérsias do reconhecimento estariam associadas à cobertura dos direitos iguais reivindicado pelos Direitos Humanos. Todavia, no âmbito do reconhecimento é assinalado os direitos a partir das diferenças, como ponto de saída e não como um ponto de chegada. Ao ponto de chegada, admite-se a reivindicação dos direitos humanos à igualdade.

observarmos, tais como: a exaustão de bens naturais e elevação dos níveis de degradação socioambiental; a persistência da fome em meio à opulência, a elevação da produtividade e do desperdício; da insegurança ambiental materialmente observada pela ampliação da instabilidade climática; a exclusão social associada aos riscos sociais e ambientais. Percebemos que esses fenômenos demonstram as contradições e controvérsias discursivas das políticas públicas²⁸ tanto em países periféricos quanto em países economicamente desenvolvidos, com avanços socioambientais duvidosos sob a perspectiva da universalização da igualdade de direitos e condições de vida nas sociedades capitalistas.

As condições da igualdade desafiam os cidadãos que depositaram no sistema democrático a expectativa de acesso menos desigual a todos aos bens naturais e culturais públicos, considerando que as políticas públicas que deveriam garantir a igualdade de condições parecem navegar em profundas contradições e em meio a algumas realizações duvidosas, o que as fazem distanciar de seu papel original. Dessa forma, quais seriam as causas das deficiências das políticas distributivas de igualdade social em direção a políticas socioambientais sustentáveis? Então, quais seriam os alcances das políticas igualitárias e seu sentido distributivo e de sustentabilidade?

A precedência do discurso político de justiça social, no que tange à distribuição isonômica dos bens socioambientais, tem sido reportada, segundo Lenzi (2006), ao Relatório da Brundtland²⁹ associa ao conceito de desenvolvimento sustentável. Todavia, se observarmos com diligência, perceberemos que, naquele momento, a “preocupação do Desenvolvimento Sustentável não é, num primeiro momento, com o meio ambiente, mas com as necessidades básicas” (LENZI, 2006, p. 102). Apesar de o Relatório não afirmar quais seriam as necessidades básicas para a sobrevivência política do sujeito, adentra, contudo, no campo da

²⁸ Segundo Lopes, “constatam-se as dificuldades atuais das políticas sociais e da diversidade de programas públicos de combate à pobreza ou à exclusão, que ignoram o traço constitutivo de tal classificação e se debatem entre posições defensivas de modelos de integração nacional ou em pequenos grupos e comunidades [...]. Ou seja, elas continuam a reproduzir critérios de injustiça delineados institucionalmente. Tais políticas se propõem universais, mas passaram a ser focalizadas em seu direcionamento de privilegiarem ora os processos de exclusão (o chamado combate à exclusão), ora os de inclusão (as chamadas políticas inclusivas) (SOUZA, 2004; IVO, 2004). Essa focalização foi acompanhada, na última década, de um *processo de descentralização que pressupõe um melhor reconhecimento das demandas dos sujeitos excluídos*, mas que produz uma “reconversão do social” (IVO, 2004) e *impõe aos governos locais a sua gestão*” (LOPES, 2008, s/p. Grifos do autor).

²⁹ O Relatório Brundtland (a denominação deriva de Gro Harlem Brundtland, coordenador da Comissão) organizado pela ONU sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (UNCED) em 1987, No Brasil, o Relatório foi publicado com o título *Nosso futuro comum*. No Relatório o Desenvolvimento sustentável é sinalizado na perspectiva do “desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade de as futuras gerações satisfazerem suas próprias necessidades” (1987, s/p). Para aprofundamento consultar CMMAD – Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. *Nosso futuro comum*. Fund. Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1988.

sobrevivência fisiológica, citando a necessidade de alimentação, higiene, vestimenta, cuidado como a saúde, enfim com os elementos básicos (orgânicos) para a sobrevivência humana.

Tais necessidades, estipuladas como essenciais e inerentes a todos os seres humanos, esbarram com a proposição do Relatório de Brundtland em estipular a igualdade e universalidade para todos os cidadãos, tanto do presente quanto do futuro. A questão da satisfação de necessidades e de justiça distributiva, ao compor o campo de direito público, “faz a menção à necessidade de se garantir às pessoas e aos países um *acesso igual* aos recursos do planeta. Isto é, todos deveriam ter garantido o acesso padrão mínimo de consumo de bens e serviços ambientais. Nesse caso, a *sustentabilidade mínima compreenderia considerações sobre justiça distributiva*” (LENZI, 2006, p. 107, grifos do autor)

A prerrogativa de garantir acesso igual aos recursos ecológicos poderia significar, em sentido amplo, a exaustão ambiental se houvesse equivalência do consumo pelas populações dos países desenvolvidos e subdesenvolvidos economicamente. Por outro lado, em seu sentido restrito, o acesso igual aos recursos ecológicos, em uma plataforma de mercado liberal, tende à satisfação de uma rede de necessidades que se circunscreve aos interesses individuais (ou individualistas) ampliados em seu extremo, pois considera que a ideia de que os recursos fornecidos pela natureza são substanciais para a realização da vida, mas para uma minoria de iguais, econômica e politicamente centralizadores.

Aos diferentes destinam-se, preferencialmente, as periferias, áreas conhecidas por sua degradação socioambiental com presença marcante da aglomeração de corpos (desumanizados) excluídos junto aos resíduos produzidos pelo desenvolvimentismo. Confluir sustentabilidade mínima com justiça distributiva tem sido muito questionado, uma vez que, em

primeiro lugar, devem ser coletivamente assumidos e são, portanto, indivisíveis. Isso significa que o valor desses bens não poderá ser avaliado individualmente. Além disso, decisões individuais poderiam acarretar conseqüências para outras partes envolvidas. Em segundo lugar, esses bens podem ser alvo de debate moral, o que torna difícil a redução de sua avaliação a termos meramente monetários (LENZI, 2006, p. 112).

Dessa forma, para camuflar a concentração da apropriação ambiental e situações de exclusão socioambiental têm sido forjadas representações discursivas que entram em ação no suposto contexto democrático para justificar politicamente os quadros de intensa injustiça ambiental (ACSELRAD, et al, 2009). Isso ocorre à medida que a administração pública se afasta do atendimento das demandas sociais e ambientais e se aproxima da subordinação ao

mercado. Diante da ameaça de insurgências, a regulação (privada ou estatal) é direcionada para apagar a memória da esfera pública com um amplo e versátil vocabulário, cujo intuito é neutralizar politicamente os sujeitos, justificando a posição da ausência do Estado frente às demandas sociais. Dentre as principais, situamos o discurso político da igualdade e, como veremos adiante, da descentralização. Ainda nesse cenário de cooptação, a crescente aproximação do mercado pelo Estado tende a ser justificada pela necessidade de conversão da natureza em trabalho assalariado (empregos). Em troca, o capital se justifica para haver o desenvolvimento econômico e o de condições sociais (duvidosas).

Observamos que historicamente tem-se incorporado estratégias conceituais para justificar posições ou caminhos tomados pelo Estado em direção do mercado. Todavia, termos como exploração, exclusão, desunião, desmembramento, luta social etc., não são facilmente apresentados, pois colidem com a ideologia capital em curso. Nessa seara, emerge o sujeito ambiental, nas vias contestatórias das práxis socioambientais, que procura mostrar os elementos conflitantes produzidos e suas consequências no campo social e ambiental. Nesse ponto, confluímos com os princípios democráticos, como “uma hipótese de que, a sustentabilidade envolve decisões sobre bens públicos, ela exige instituições que permitam aos cidadãos tornarem suas decisões em conjunto, de modo a obter um julgamento coletivo” (LENZI, 2006, p.113). E, nos propulsiona apresentar a

polêmica contra o conceito clássico da pessoa do direito como portadora de direitos subjetivos revela-se a controvérsia em torno do *conceito de direito* em si mesmo. Segundo a concepção liberal, o sentido de uma ordem jurídica consiste em que ela possa constatar em cada caso individual quais são os direitos cabíveis a que indivíduos; em uma concepção republicana esses direitos subjetivos se devem a uma ordem jurídica objetiva, que possibilite e garanta a integridade de um convívio equitativo, autônomo e fundamentado sobre o respeito mútuo. Em um dos casos a ordem jurídica constrói-se a partir de direitos subjetivos, no outro caso concede-se um primado ao teor jurídico objetivo desses mesmos direitos. Esses conceitos dicotômicos certamente não atingem o teor *intersubjetivo* dos direitos, que exigem a consideração recíproca de direitos e deveres, em proporções simétricas de reconhecimento. Na verdade, o projeto republicano vai ao encontro de um conceito de direito que atribui pesos iguais de um lado à integridade do indivíduo e suas liberdades subjetivas, e de outro lado à integridade da comunidade em que os indivíduos podem se reconhecer uns aos outros como seus membros e como indivíduos (HABERMAS, 2004, p. 281).

O teor das lutas por reconhecimento de direitos demonstra o antagonismo político entre as classes sociais e a necessária emergência de políticas que reconheçam diferentes necessidades socioambientais, cuja finalidade é extirpar as injustiças para com os setores sociais excluídos e o sustento no ambiente sadio. O antagonismo político entre as classes

sociais faz emergir o sentido das políticas igualitárias dissimulando as injustiças para com os setores sociais excluídos. Na distribuição desigual do poder, os direitos de algumas classes parecem sobrepor-se ao direito dos demais, que aos seus pés são mantidos pelo rótulo de diferentes e inferiores, impedindo-os de terem acesso aos bens socioambientais públicos.

Na contramão do reconhecimento de direitos a todos os cidadãos, a igualdade de direitos tem sido direcionada para a elaboração de um contrato social em que os interesses sociais e os de mercado³⁰ são atados. No contrato, as cláusulas de reserva explicitam as condições de inclusão, sendo destinadas aos indivíduos que aceitam as regras do jogo (liberal). Nessa perspectiva, o Estado se transforma em um mecanismo regulador de tensões, tendo o olhar atencioso quanto à revolta dos estratos sociais que não têm acesso equânime aos bens socioambientais ou culturalmente produzidos com estratégias políticas que visam camuflar o conhecimento dos mecanismos regulatórios da sociedade.

Ao debater as funções regulatórias do Estado, Norberto Bobbio argumenta que a “democracia não cumpriu a promessa do autogoverno. Não cumpriu a promessa da igualdade não apenas formal, mas também substancial.” (1986, p. 71). Talvez esta seja uma crítica aos caminhos projetados pelo sistema democrático moderno, o qual insiste em elevar as concepções de igualdade com liberdade a ponto de não atender o apelo da distribuição democrática da igualdade (formal) e de liberdade (substancial); ou seja, diante da dificuldade da aproximação ou tensão entre igualdade e liberdade. Dessa forma, pondera Bobbio:

de qualquer modo: grande ou pequena que seja a função positiva do estado (não só impedir mas também promover, não só proteger mas também exigir), a verdade é que já não basta mais a justiça comutativa [...]. Para que uma sociedade qualquer permaneça reunida é preciso que se introduza também algum critério de justiça distributiva. Aqui, como todos sabem, começam as dificuldades. Distribuir: mas com qual critério? (BOBBIO, 1986, p. 112).

A questão fundamental da interrogação estaria em explicar a razão das políticas distributivas na medida em que o Estado de Direito e a democracia reconhecem formalmente o direito à igualdade, enunciado de que todos são iguais perante a lei, todavia não efetua o

³⁰ Lopes (2008, s/p) ao debater a lógica de constituição dos direitos (e a constituição da cidadania), “que sua universalização tornou-se mais um problema que uma solução. Ou seja, como tais direitos foram se institucionalizando, ao passo que as reivindicações das classes trabalhadoras foram se diversificando e se localizando, no desenvolvimento do jogo de forças entre elas e o capital, estabeleceu-se uma gradação no acesso a tais direitos que resultou em uma hierarquia dos sujeitos assistidos por eles assistidos”. Nessas bases, continua o citado autor: “surge uma hipótese de trabalho um tanto polêmica: a de que a hierarquia dos assistidos pelos direitos de cidadania corresponde a uma estratificação das condições de inserção dos trabalhadores no mercado, que hoje se explicita em uma disputa pela permanência no próprio mercado, como uma das novas formas de controle social”. Conclui o autor: “Se, antes, a condição de inserção no mercado condicionava a configuração dos lugares próprios dos sujeitos, hoje o próprio mercado tornou-se o lugar dos sujeitos”.

cumprimento. A ambiguidade parece instaurada, pois os cidadãos passam a competir entre si pelo acesso aos recursos escassos ou limitados pelos serviços públicos, na disputa como está, não acessam da mesma forma seus direitos. Do mais, se concluirmos que os direitos socioambientais e políticos são fundamentais, para que haveria algum critério de justiça distributiva quando se trata de direitos destinados a todos? Eis o dilema para as políticas públicas, tanto em seu sentido de igualdade universal, quanto pela dimensão de sustentabilidade socioambiental.

No livro *A era dos direitos*, Bobbio (1992) também se refere à emergência dos direitos ambientais ou difusos. Devido ao tempo percorrido desde a publicação da obra pode haver problemas de defasagem na referência de Bobbio quanto às questões ambientais, situando-os enquanto direitos de terceira geração, os quais, ao lado dos direitos sociais (chamados de direitos de segunda geração), constituem uma categoria ainda excessivamente heterogênea e vaga, o que nos impede de compreender do que efetivamente se trata. O mais importante deles é o reivindicado pelos movimentos ecológicos: o direito de viver num ambiente não poluído (BOBBIO, 1992. p. 6). Ao lado da referência desanimadora que nos apresenta Bobbio (1992), temos aí o problema do escalonamento de trajetória dos direitos de primeira, segunda e terceira geração (onde se localizam os direitos ambientais). Segundo a interpretação de LEFF (2009), a partir da justiça socioambiental, tais direitos estão em mesmo nível, pois são interdependentes, por razões epistemológicas e sociais.

No ambiente social dos direitos, observamos as contradições e as aproximações entre as concepções de igualdade e diferença, de pluralismo e diversidade, pois acentuam posições crítico-políticas e se fortificam as representações ideológicas com base na abrangência de direitos que se estendem para a esfera pública. O aspecto conflituoso da igualdade é explicado por Leff da seguinte forma:

O efeito de competição que gera a igualdade diante de um tipo de globalização de consumo se dispensa e desatina na convivência de diferentes formas culturais de vida. Por outro lado, a igualdade como homologação das formas de consumo gera a ambição de distinção diante do outro. Caim mata Abel no âmbito da competição fraterna. Na cultura da competição, à medida que se reduz a distância social, cresce a tensão pela distinção, que se concretiza na acumulação dos bens. Na diversidade cultural, a competição se dissolve em outra maneira de olhar a alteridade, como complementaridade, cooperação, solidariedade e integralidade do múltiplo (LEFF, 2009, p. 128).

Em meio aos conflitos ambientais, anteriormente explicitados, na medida em que existe restrição de direitos, parece relevante a ampliação da ação-reflexão-ação política dos sujeitos. Dessa forma, faz brotar a articulação dos sujeitos em demandas sociais frente à

descentralização decisória política. A disponibilização de recursos públicos indispensáveis ou as dificuldades de se ampliar as políticas em prol da inclusão social podem obter o olhar atento dos diferentes segmentos sociais. Nesse cenário, tende a emergir plurais disputas políticas por reconhecimento de seus direitos, aspecto no qual o Estado de Direito tem tido um papel historicamente contraditório. Desta forma, a lógica da equidade (reconhecimento) constitui papel desafiante aos atribuídos do Estado, uma vez que

la inclusión necesariamente aumenta la complejidad social. Saluda a todos os tipos de diferencia y hace posible el ingreso de ‘otros’ a través de fronteras permeables. Pero la igualdad descansa en un grado de similitud suficiente para, al menos, sostener una noción de membresía que supone la igualdad de derechos, responsabilidades y trato (WOLIN, 1996, p.154, grifos do autor).

O paradoxo da inclusão por meio das políticas públicas, segundo o autor, estaria associado à dificuldade do Estado em tornar permeáveis as fronteiras do direito público com base no reconhecimento das diferentes carências dos cidadãos. O atendimento de diferentes demandas situa-se como componente indispensável no que tange à cobertura dos direitos sociais, observando diferenças e diversidade culturalmente constituídas no tecido social. Porém, isso exige do Estado maior eficiência nas políticas redistributivas em vista a ampliação da complexidade social.

Ao observar a cobertura dos direitos nas políticas públicas inclusivas, vemos as nuances de matérias-primas para analisarmos e entendermos os níveis de exclusão social e depredação ambiental. Para confrontar e interpretar as políticas com o ensejo da justiça socioambiental observa-se a cobertura de direitos em toda rede social. Nesse sentido, procuramos identificar as faces das múltiplas tensões conceituais e práticas nas quais mergulham, ao mesmo tempo em que emergem, representações conflituosas de justiça socioambiental. Ao observamos o trabalho social do reconhecimento notamos que se torna indispensável para elaboração de políticas estratégicas de Estado para as distintas esferas da vida social em prol da justiça socioambiental. Dentre os possíveis papéis das políticas de reconhecimento na democracia estaria a cobertura pública de direitos aos diferentes setores da sociedade, de forma equitativa e sustentável.

Ao depararmos com a concentração de recursos públicos socioambientais e centralização do poder em determinados setores sociais, desponta a necessidade de aprofundarmos os questionamentos e a reflexividade em torno de políticas promotoras de justiça socioambiental. Enfatizar o olhar diferenciado como um propósito da dimensão

socioambiental equivale a endossar a consideração dos atores que compõem um cenário democrático, os movimentos e grupos sociais, de um lado como expropriados pela lógica expansiva do mercado, e, de outro, como protagonistas de mudanças como sujeitos estratégicos do processo político democrático.

A ampliação na esfera pública (e política) do reconhecimento das diferenças tem adquirido importância e ressonância social com a ressignificação do papel das políticas públicas regulatórias e centralizadoras, rumo ao constructo democrático de direitos aos diferentes arranjos culturais e ambientais. A vigência desses mecanismos inaugura para o sujeito ambiental um horizonte impregnado pela ética socioambiental e propõe superar as concepções fragmentadas entre a sociedade e natureza. Assim,

la política de la diferencia lleva a dialogar a diversos actores sociales y grupos de interés desde el lugar de sus propias verdades. Esto no conduce al elogio de la locura, de la irracionalidad y del conflicto irresoluble entre posiciones antagónicas alimentadas por la relatividad de los valores, sino hacia un mundo abierto a la diversidad y a la convivencia de sus diferencias. El derecho a la diferencia no es el derecho a la igualdad. Pues La homogeneización forzada en aras de la igualdad ha generado las mayores desigualdades sociales del mundo actual. La política de la diferencia se funda en un principio de equidad en la diversidad (LEFF, 2002, p. 306).

O papel do reconhecimento das diferenças desperta o diálogo entre os atores, e que alimenta os elos sociais para fortalecimento e surgimento de novas interações na esfera pública em prol da diversidade. O sujeito ambiental desperta ao se deparar com as experiências políticas nas sociedades de consumo e informação diante da vigência de uma suposta igualdade ampliada pelo esforço capital. O despertar alavancado pelos projetos escolares situa o sujeito no trabalho da reflexividade, da crítica e tende a contrapor as respectivas contradições geradas pelas condições desiguais em face de supostas igualdades³¹.

As sinergias ao impulso político em prol da diversidade tendem a ampliar os horizontes da justiça socioambiental, a exigir princípios democratizantes para os debates na esfera pública, bem como tendem à flexibilidade política e inclusão dos sujeitos em contextos socioambientais diferenciados em torno da ética socioambiental. O sentido de ética socioambiental, ao que Leff (2002) também denomina de ética de sustentabilidade, emerge como “resultado de la negociación entre sistemas de valores en competencia, las garantías de

³¹ O caso movimento feminista, o que ampliou e gerou outros movimentos a partir da década de 1970 na luta por direitos, no que tange ao acesso do trabalho, isonomia de remuneração, divórcio... Logo se dividiu por reconhecer diferenças internas entre as mulheres que distinguia a homossexualidade e, mais a frente para reconhecer as diferenças das mulheres negras. As diferenças parece não reduzir a capacidade de luta das mulheres, mas reforçar a coesão necessária para a luta pelos seus direitos na esfera pública.

los mecanismos de negociación (hablando en yeral, la democracia) serán entonces sus condiciones necesarias aunque no suficientes” (LEFF, 2002, p. 60). Para a efetivação da democracia não basta a negociação de direitos na esfera pública, mas o reconhecimento dos direitos publicamente construídos através de políticas afirmativas, as quais assegurem a realização efetiva de direitos socioambientais diferenciados.

Na prática, o direito com base na igualdade, tenta sobreviver em meio a lógica das mercadorias pelo capital, movimenta-se com o discurso de que todos tenham as mesmas condições de acesso e reprodução. As ideologias modernizadoras tendem a esconder as nuances que tornam invisíveis os interesses implícitos e os mecanismos de controle, como também escondem os impactos ambientais e mistificam a criação dos bolsões de pobreza na periferia das cidades. O discurso do livre (e igual) acesso aos bens naturais coletivos demonstra a vontade de universalizar o sentimento de pertencimento ao capital; uma identificação que se aporta aos interesses individualistas, escamoteia os impactos socioambientais e freia a autonomia dos sujeitos.

Assim, a artificialidade do direito positivado da igualdade eleva o desafio do sujeito ambiental e o insere na busca pelo reconhecimento através da ética da sustentabilidade que, no campo da democracia, busca a difusão da justiça socioambiental com a função de tornar permeáveis as fronteiras entre as diferenças e igualdades, e não destruí-la; pois nas diferenças, pode se encontrar igualdades. Nessa tarefa, o sujeito ambiental tende a encontrar outros caminhos nos horizontes da universalização do direito, questionando a igualdade do direito aos excluídos socioeconomicamente pelo viés dos direitos humanos. Todavia, verificamos que a proposição de inclusão pela igualdade dos padrões de consumo atual pode significar a ampliação desse consumo e a elevação da crise socioambiental. Ao refletirmos sobre os atuais quadros de miserabilidade, essa reflexão também pode nos fazer ver melhor as diferenças sociais porque nos permite abrir para a reflexividade sobre as condições da justiça socioambiental perante a cobertura desigual das políticas públicas.

Assim, propusemos destacar a seguir as influências e arranjos das políticas públicas a partir do âmbito da PNEA e seus reflexos nas políticas estaduais através do PrEA.

3 - AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

As aspirações por justiça socioambiental, longe de sobreviver de assistencialismos ou de preservacionismos, apontam para convergências e demandas geradas por reivindicações sociais e ambientais de forma a construir mediações socioambientais em espaços plurais (LEFF, 2009). A representação da ética socioambiental, através do horizonte do reconhecimento na ação do sujeito ambiental, torna-se vital para que possamos interpretar a posição do Estado quanto às políticas inclusivas, principalmente quando parece incorporar os discursos da esfera pública na órbita da sustentabilidade. No caso do Brasil, o conceito de sustentabilidade socioambiental foi incorporado à PNEA a qual propõe realizar no âmbito do pacto federativo as políticas públicas ambientais, desenvolvendo-as através da descentralização de ações (e propósitos) socioambientais.

Diante do contexto citado, procuramos neste espaço de exposição, apresentar algumas reflexões sobre a conjuntura de institucionalização das políticas públicas no Brasil demarcadas a partir da atual lei que "dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental" – PNEA (Lei Nº 9.795 de 27/04/1999).

De modo particular, o intuito consiste em identificar as características da política nacional de EA articuladas em um campo político-ideológico e suas influências nas políticas públicas mato-grossenses da área. Tais reflexões subsidiarão, no segundo momento, a exposição do significado da redistribuição da competência política e institucional do âmbito Federativo aos estados a partir do conceito de descentralização, quando problematizaremos a política mato-grossense por meio do PrEA.

A emblemática situação sinalizada pelas políticas públicas ambientais frente ao risco de colapso socioambiental, decorrente da exaustão dos recursos naturais, é apontada por diversos autores, dentre os quais Jacob (2002-2005) e Leff (2001-2009). Eles apontam para a necessidade do empoderamento social como aspecto cada vez mais imprescindível à sustentabilidade socioambiental, isto é, à constituição do cenário democrático para a construção dos nexos entre sociedade e natureza, tendo como horizonte os princípios da sustentabilidade socioambiental que outrora apresentamos.

No presente momento, o empoderamento social diz respeito à desenvoltura da esfera pública em envolver práticas sociais reflexivas que visem ressignificar as concepções de

progresso, de qualidade de vida. Uma racionalidade socioambiental que tenha como base a reflexão política sobre a conjuntura socioambiental, observando o consumismo e a posição do conhecimento como cultura política democrática para a EA. Nessa tarefa, faz-se necessário refletir sobre as funções e contribuições do Estado em atendimento aos direitos coletivos socioambientais, observando a posição das demandas e as ações políticas geradas, cujos elementos pretendemos dar visibilidade a seguir.

3.1 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

A inclusão da dimensão ambiental na educação explicitado no direito público brasileiro constitui-se pelo esforço ao longo das últimas três décadas por sujeitos ambientais que se voltaram para a edificação jurídica da questão socioambiental. Esforços progressivos que vem ampliando a sensibilidade para a sustentabilidade socioambiental em um momento que observamos a crescente capacidade de intervenção agressiva ao meio ambiente, na medida em que se avoluma a crise socioambiental.

Em meio à crise socioambiental, os alcances e conquistas dos sujeitos ambientais são atribuídos à intensa ação na esfera política, gerando demanda política por setores da sociedade junto aos agentes formuladores de políticas públicas. Nessa ação cidadã oportunizaram um dos maiores patrimônios públicos do país, a Lei Nº 9795/1999 (que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental), a qual tende a ser zelada e ampliada tanto na esfera pública, como na institucional e também no cotidiano.

Apesar de a legislação ambiental brasileira, bem como das políticas públicas ambientais aumentarem em volume, em especificidade e complexidade, os amplos percalços em face da implementação e eficácia da legislação representam uma captura do papel do Estado pelos agentes do mercado. O avanço do aparato legislativo brasileiro no tocante à questão socioambiental situa-se na órbita dos conflitos em face da legislação ambiental, em que, por sua vez, os atores sociais se encontraram no embate político-estratégico para inserção de demandas.

Do mais, ressaltamos a questão fundamental inerente a diferenciação entre a realidade dos conflitos socioambientais e o espaço desejável para a realização dos fluxos em prol da sustentabilidade socioambiental, na qual o embate, a priori, deveria fluir em uma atmosfera democrática. Assim, diante do clamor por mais democracia e pelas bases da justiça

socioambiental, bem como da sustentabilidade da cultura política participativa, evidencia-se a síntese das ações formuladas de acordo com as necessidades coletivas. Ao observarmos as marcas da

crise ambiental incorpora novas demandas às reivindicações tradicionais de democracia, justiça social e de propriedade territorial das lutas populares. A questão ambiental não só incide sobre o problema da distribuição do poder e da renda, da propriedade formal da terra e dos meios de produção, e sobre a incorporação da população nos mecanismos de participação nos órgãos corporativos da vida econômica e política. As demandas ambientais promovem a participação democrática da sociedade no uso e manejo dos recursos atuais e potenciais, assim como a construção de novos estilos de desenvolvimento, fundados em princípios de sustentabilidade ecológica, equidade social, diversidade étnica e autonomia cultural (LEFF, 2009, p. 99).

Marcas presente na recente experiência brasileira de participação social nas decisões do Estado, bem como na ampla capacidade do econômico em ofuscar as funções democráticas e os direcionamentos segundo os interesses do poder capital. Nessas condições, a forma assimétrica em que se processam as relações de poder, reduz ao mínimo de participação política da esfera pública, ao passo em que se apagam as marcas dos impactos socioambientais da concentração de renda e poder, da exclusão social e dos desastres ecológicos. Dessa forma há que refletirmos sobre as políticas públicas como um campo de realização da democracia em prol da justiça socioambiental. À medida que a ação do Estado evidencia dificuldades em responder adequadamente com as necessidades socioambientais, essas políticas, ao passar pela reflexividade do sujeito ambiental, tendem a ser questionadas por falta de legitimidade e por in-sustentabilidade socioambiental.

Destacamos que as políticas públicas são instituídas com a finalidade de estabelecer regras e ações às questões emergentes ou emergenciais numa determinada coletividade para o convívio social (TAMAIIO, 2008). Todavia, há que se observar que as políticas públicas, segundo Souza (2006, p. 25), ressaltam o “aspecto conflituoso e os limites que cercam as decisões dos governos [...] e as possibilidades de cooperação que podem ocorrer entre os governos e outras instituições e grupos sociais”. Acrescenta a autora:

política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p. 25).

Observamos nas reflexões de Tamaio e Souza, ao descreverem a abrangência das

políticas públicas, com um ponto em comum no que tange às regras e ações, o referencial de que têm como ponto de partida e ponto de chegada: o bem coletivo. Portanto, as políticas públicas em uma base democrática deveriam zelar pelo conjunto de direitos e de deveres do cidadão, envolvendo tanto a parte da esfera pública quanto a do setor privado e deveriam também cuidar da qualificação social (educacional) para maior inserção da vida política do país. Assim, o nascedouro do compromisso institucional das políticas públicas no país estaria em garantir nas vias democráticas a vontade coletiva que, politicamente, seriam elaboradas por processos de negociação entre os atores sociais.

Indícios dessa expectativa parecem ter permeado a Constituição de 1988, quando foram somadas as vontades de diferentes atores e acrescentada na agenda de direitos a responsabilidade do Estado sobre as questões ambientais a fim de gerar mudanças. Ao observar o teor deste marco legal fundamental e também a construção de demais marcos legais no Brasil, observa-se que o país atravessou tensos e tortuosos caminhos, que se iniciou com a demanda política gerada pelos atores para a realização da vontade pública pela gestão governamental. Também são balizas, no tocante à questão ambiental, os encaminhamentos das Conferências Rio-92 e Tessaloniki-1997, que pressionaram a inserção das políticas brasileiras pelos referendos dos acordos internacionais, em termos de objetivos, princípios, estratégias e metas de inserção da sustentabilidade socioambiental. Encaminhamentos que parecem ter dificuldades de se transformar em ações de políticas afirmativas pelo Estado brasileiro.

Tais dificuldades parecem situar desde a tramitação das leis ambientais no âmbito do Legislativo, quais podem ser explicadas pelo fogo cruzado entre os interesses que circundam o legislativo federal e demais instâncias do poder de Estado. Posição que nos mostra que determinados membros da sociedade reportam-se a uma forte confluência de forças políticas (*lobby*) com expressivos interesses econômicos no Parlamento. De certa forma, o judiciário, ordinariamente pouco nomeado ao tratar das questões que ora nos ocupam, significativamente desconhece parcela da agenda ambiental ou a tem como um ordenamento jurídico colocado em segundo plano. No caso de Mato Grosso, parcela dos deputados e senadores explicitamente declaram pertencer a Bancada Ruralista, como o rótulo “os de botina”³². Esses políticos defendem os direitos daqueles que se consideram os mais prejudicados com a

³² Uma referência explícita àqueles que se consideram os desbravadores do sertão mato-grossense e símbolo de trabalho em condições adversas. São representantes políticos que defendem os interesses do “agronegócio” e do latifúndio. Movimento que ocupa espaço significativo na Bancada Ruralista, tanto na Câmara dos Deputados quanto no Senado, composto por diferentes partidos políticos.

aplicação da legislação ambiental e se defendem com o título de agropecuaristas que fazem a fama do país, “celeiro do mundo”.

A inserção da demanda ambiental no campo da legislação brasileira ocorreu mediante a mobilização e articulação política dos sujeitos ambientais, que culminou com constituição de uma agenda de compromissos através do ProNEA³³, em 2005. Notadamente, este foi objeto de intensos embates na arena política, o que implicou na decorrência de aproximadamente vinte e quatro anos desde a Lei nº 6.938/81, que dispõe sobre a “Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação” (PNMA), viesse à tona com a responsabilização no âmbito de política pública de EA. A Constituição Federal de 1988, no artigo 225, inciso VI, atribui o imperativo nas políticas de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”.

O referido artigo inicia com o seguinte enunciado: “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo para as presentes e as gerações futuras”. Se há essa garantia constitucional, por que notamos a progressiva queda da qualidade ambiental? O que as políticas tem feito para melhorar o quadro? Assim, cabe-nos refletir sobre os elos entre as políticas públicas e a “sadia qualidade de vida” exaltada, observando também a qualidade e os meios pelos quais se processam e atribuem sustentabilidade à democracia. Nesse horizonte, inclui-se o interrogar em que medida a representação política, a capacidade dos agentes políticos e os atores sociais fazem valer as escolhas públicas, incluindo o cumprimento dos direitos reconhecidos e instituídos?

Em direção ao questionamento apresentado, há que considerarmos em síntese a constituição da agenda dos direitos socioambientais para a EA no Brasil. Notadamente, um dos marcos regulatórios dos direitos socioambientais no Brasil foi o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, em 1992 no Rio de Janeiro. Paralelamente à Rio/92 o Fórum Global incorporou as demandas sociais à ambiental,

³³ Segundo Brasil (2005, p. 24), o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) foi instituído pela Presidência da República na sua primeira versão em dezembro de 1994, em função da Constituição Federal de 1988 e dos compromissos internacionais assumidos na Conferência do Rio/92, surgindo como proposição administrativista de políticas de EA. Outrossim, na segunda versão, o ProNEA, surgiu, segundo Brasil (2005), como aprimoramento do PRONEA, mediante o advento da Lei nº 9.795/99 (que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA) e de uma ampla discussão na sociedade civil no período de 2003 a 2005, através do *Documento em Consulta Nacional*. Há também a referência quanto o surgimento do ProNEA a partir da criação em 1999 da Diretoria do ProNEA, vinculada à Secretaria Executiva do Ministério do Meio Ambiente.

o que ampliou a incidência de debates no país, resultando na inserção da EA no âmbito da sociedade civil, reconhecendo nela potencialidades para orientar valores socioambientais.

Vários dos aspectos apontados pelo Fórum Global foram reforçados em diversos capítulos da Agenda 21, inclusive o de reconhecer a contribuição de entidades não governamentais para redução das desigualdades sociais com ações de melhoria da qualidade de vida e eliminação da pobreza. Aspectos que foram incorporados com o advento da institucionalização do ProNEA. O programa nacional declara que se encontra “sintonizado com o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global” (BRASIL, 2005, p. 15) e nele estão delimitados *objetivos, linhas de ação e estrutura organizacional* a partir dos seguintes princípios:

- Concepção de ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência sistêmica entre o meio natural e o construído, o socioeconômico e o cultural, o físico e o espiritual, sob o enfoque da sustentabilidade.
- Abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais, transfronteiriças e globais.
- Respeito à liberdade e à equidade de gênero.
- Reconhecimento da diversidade cultural, étnica, racial, genética, de espécies e de ecossistemas.
- Enfoque humanista, histórico, crítico, político, democrático, participativo, inclusivo, dialógico, cooperativo e emancipatório.
- Compromisso com a cidadania ambiental.
- Vinculação entre as diferentes dimensões do conhecimento; entre os valores éticos e estéticos; entre a educação, o trabalho, a cultura e as práticas sociais.
- Democratização na produção e divulgação do conhecimento e fomento à interatividade na informação.
- Pluralismo de idéias e concepções pedagógicas.
- Garantia de continuidade e permanência do processo educativo.
- Permanente avaliação crítica e construtiva do processo educativo.
- Coerência entre o pensar, o falar, o sentir e o fazer.
- Transparência.

O ProNEA para além destes princípios gerais, enuncia a necessidade de criar órgãos gestores que traduzam orientações em procedimentos práticos, especialmente na medida em que a política de EA anseia por ultrapassar projetos circunstanciados, pulverizados e descontinuados. Como tal, as políticas públicas subsidiaram em suas diretrizes a perspectiva da sustentabilidade socioambiental, recorrendo à participação democrática para a criação e o

controle social e da visão sistêmica da EA. Nessa configuração os objetivos remetem a inserção dos temas socioambientais que, conforme o ProNEA (2005. p. 16), resultou do

processo de Consulta Pública, realizado em setembro e outubro de 2004, que envolveu mais de 800 educadores ambientais de 22 unidades federativas do país, configurando a construção participativa do Programa Nacional de EA e que se constitui ao mesmo tempo, num processo de apropriação do ProNEA pela sociedade. A Consulta Pública do ProNEA foi realizada em parceria com as Comissões Interinstitucionais Estaduais de EA (CIEAs) e as Redes de EA, em Oficinas intituladas Construindo juntos o futuro da EA brasileira, e se tornou uma oportunidade de mobilização social entre os educadores ambientais possibilitando o debate acerca das realidades locais para subsidiar a elaboração ou implementação das Políticas e Programas estaduais de EA.

Em suas *linhas de ação*, o programa se propõe a articular redes de educadores ambientais, de instituições, de movimentos e coletivos de atores no sentido de se produzirem políticas públicas capilarizadoras³⁴. Todavia, não deixa claro as linhas de ação para as interfaces anunciadas e as respectivas práticas socioambientais a serem realizadas, estimulando o âmbito de responsabilização da realização; talvez porque

esse programa não tem ações de execução, mas representa um marco legal e estruturante da EA. É um documento teórico que apresenta e propõe diretrizes, princípios, missão e objetivo da EA. De acordo com a publicação (BRASIL, 2005), trata-se de um programa que propõe um constante exercício de transversalidade para internalizar a EA no conjunto do governo, nas entidades privadas e no terceiro setor, por meio de espaços de interlocução bilateral e múltipla. Portanto, é um programa balizador e orientador para a EA (TAMAIIO, 2008, p. 86).

Da mesma forma que Tamaio, reconhecemos a importância desse Programa como marco estruturante das ou para novas práticas de EA. Todavia, o dimensionamento orientado para a descentralização das ações ambientais levou a diluição ou pulverização da responsabilização. Nessas circunstâncias, cresce os conflitos de administração do poder político numa sociedade desigual, em que a incipiente democracia se mostra afastar do atendimento à vontade popular e à gestão das políticas públicas e passa a agir por conta própria, sem prestar ‘contas’ à sociedade. Parece vigente o dilema de um campo de tensões e poder, dentro e fora das agências governamentais nas definições e nas decisões políticas, que, por vezes, parece afastar-se da esfera pública; ao mesmo tempo em que reconhece que os

sistemas sociais atuam na promoção da mudança ambiental, a educação assume posição de destaque para construir os fundamentos da sociedade sustentável, apresentando uma dupla função a essa transição societária: propiciar os processos de mudanças culturais em direção à instauração de

³⁴ Talvez, falte-nos estabelecer uma hierarquia e os nexos lógicos entre os diversos momentos do ordenamento da EA no Brasil, mas isso também ultrapassa a perspectiva de elaboração da presente dissertação.

uma ética ecológica e de mudanças sociais em direção ao empoderamento dos indivíduos, grupos e sociedades que se encontram em condições de vulnerabilidade em face dos desafios da contemporaneidade (BRASIL, 2005, p.18).

Apesar da polêmica sobre os alcances democratizantes do ProNEA, bem como das dúvidas quanto à atribuição como responsáveis pela realização das ações de cunho ambiental, aspectos também presente nas políticas mato-grossenses de EA, tem-se, mesmo assim, o Programa como marco histórico por considerar a perspectiva da “sustentabilidade ambiental, ecológica, social, ética, cultural, econômica, espacial e política, ao desenvolvimento do país, buscando o envolvimento e a participação social na proteção, recuperação e melhoria das condições ambientais e de qualidade de vida” (BRASIL, 2005, p. 33).

Todavia, outros atributos da responsabilização adentra as linhas de ação do ProNEA, conduzidas pelas diretrizes que seriam realizadas as ações conduzidas pelo Programa. As diretrizes apontam para a “Transversalidade e Interdisciplinaridade; *Descentralização Espacial e Institucional*; Sustentabilidade Socioambiental; Democracia e Participação Social; Aperfeiçoamento e Fortalecimento dos Sistemas de Ensino, Meio Ambiente e outros que tenham interface com a educação ambiental” (BRASIL, 2005, p. 33, grifos do autor).

Ao que nos apresenta, a descentralização espacial e institucional parece conduzir o ofuscamento nas linhas de ação e estrutura organizacional do ProNEA ao distanciar o foco sobre quais as ações prioritárias e por quem seriam realizadas. A seguir, apontamos a posição das políticas públicas no contexto da descentralização (espacial e institucional), a fim de posicionar e problematizar os alcances das políticas mato-grossenses de EA.

3.2 A PROPOSIÇÃO DESCENTRALIZADORA NAS POLÍTICAS AMBIENTAIS

Observamos nas diretrizes assinaladas pelo ProMEA, o propósito da inclusão da transversalidade de EA reforçado em metas para expandir os espaços de interlocução nas diversas esferas governamentais com entidades privadas, no terceiro setor e sociedade civil. O estímulo à participação de diversos setores da sociedade nas políticas setoriais de EA é justificado com os argumentos da efetividade democrática e seu efeito multiplicador em termos da planificação da decisão pública no que tange aos investimentos na área, ao monitoramento e acompanhamento das ações propostas e à avaliação dos impactos das políticas propostas, aspectos que tendem ao deslocamento de responsabilização com o rótulo

do estímulo à participação da esfera pública e aporte democrático.

Diante das características expostas, no âmbito deste trabalho, buscamos identificar as influências das diretrizes nacionais para averiguarmos as influências no âmbito estadual e local, interpretando o seu significado e a sua amplitude, considerando a descentralização espacial e institucional, a sustentabilidade socioambiental, a democracia e a participação. No tocante à sustentabilidade socioambiental, por anteriormente lhe ter dedicado espaço significativo de argumentação, apresentá-la-emos no encaixe das políticas públicas.

Concernente as bases da descentralização, estas foram explicitadas nos dispositivos da Lei n°. 9.795/1999 e do Decreto n° 4.281/2002 que atribuem ao Órgão Gestor (OG) a ocupação do topo de coordenação da PNEA, dirigido em parceria pelo Ministério do Meio Ambiente e pelo Ministério da Educação. A gestão está ancorada através do referencial programático do ProNEA, o qual direciona ou especifica as ações da política nacional, cujos endereços institucionais e sociais podem ser visualizados no organograma da figura 4.

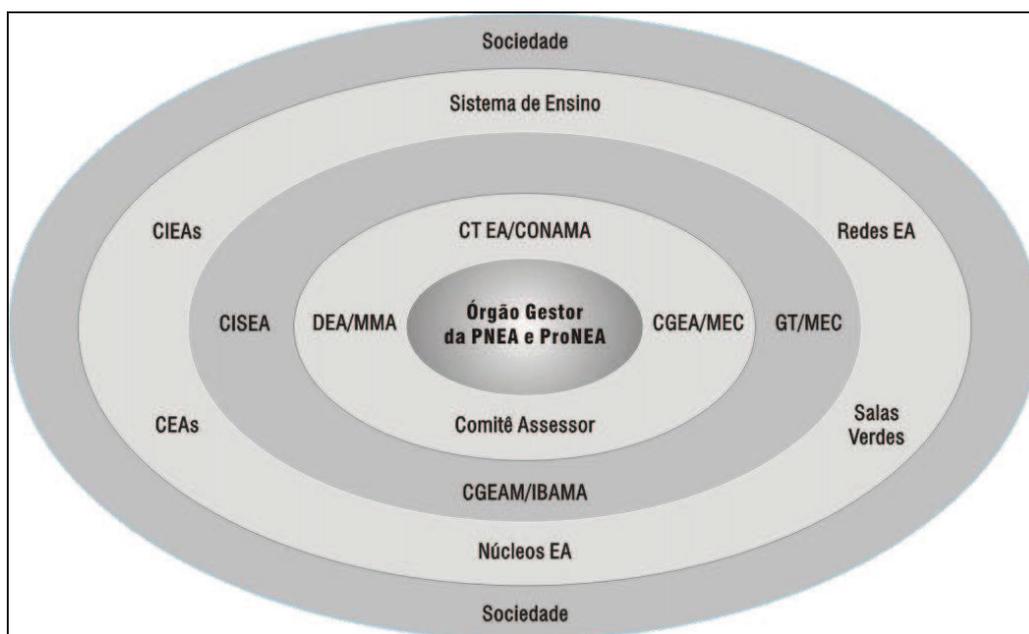


Figura 4 – Organograma da Coordenação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).
Fonte: (BRASIL, 2005, p. 34).

Dentro do aparato institucional, o Órgão Gestor (OG) foi criado para articular ações comuns e para partilhar a coordenação em face da diversidade de atividades do MMA e MEC. Seria como uma ponte institucional para permitir a cogestão dos projetos ambientais e, de certa maneira, a pretensa disposição de diminuir os atritos entre os Ministérios com a verticalização da gestão, da decisão e das ações propostas pelas políticas públicas de EA no

âmbito federativo, segundo a agenda da descentralização. De acordo com o ProNEA (2005), a partir do OG propõe-se descentralizar programas e ações voltadas para a proteção e EA. Especificamente, a proteção ficou a cargo do MMA e a EA ficou a cargo do MEC.

O complexo processo de institucionalização da descentralização de políticas públicas de EA é entendido como pretensão desafiadora³⁵, pois diz respeito às nuances e controvérsias de partilha ou da transferência de responsabilidades e faz com que se elevem ainda mais os desafios quanto ao entendimento de sua inserção no complexo processo de construção de compromissos públicos no Brasil. Mesma situação desafiadora também se faz presente ao percorrer os sinuosos caminhos trilhados pela descentralização³⁶, seja no caso das políticas conservacionistas orientadas pela MMA, seja dos nexos do sistema educacional gestado e compartilhado com o MEC.

Observamos que, historicamente, o avanço das ações, orientadas de forma conjunta pelos dois ministérios, derivou do aprimoramento legal impulsionado pelas demandas geradas pelos movimentos socioambientais. As práticas nas questões ambientais influíram nas políticas legislativas de preservação, as quais foram incorporadas nas ações institucionais. Assim, as ações de EA são políticas derivadas da legislação ambiental e educacional, decorridas dos compromissos assumidos nas Conferências internacionais de EA.

No Brasil, o aparato institucional da descentralização, criado pelas políticas públicas recentes, devido a mobilidade política dos movimentos ambientalistas e demais segmentos da sociedade civil, tem orientado a inovação na legislação ambiental brasileira. Paralelamente, para dar resposta política às demandas ambientalistas são apresentados os mecanismos políticos da descentralização.

Do ponto de vista conceitual, “o termo [descentralização] define uma *transferência* ou *delegação de autoridade legal e política* aos poderes locais para *planejar, tomar decisões e gerir funções públicas* do governo central” (JACOBI, 2002, p. 45. Grifo do autor). Ao discutir a função social do termo, pontua Jacob: a “questão da descentralização é hoje uma das

³⁵ Desafiador, o tema da descentralização das políticas de EA, pois, pouco se tem referenciado na literatura ambiental.

³⁶ Ressaltamos que a descentralização, no caso das políticas de EA, reporta-se como aparato institucional de distribuições de *ações* a outras instâncias institucionais de governo, não de *políticas* públicas decisórias. Dado ao modelo Constitucional, PNEA delimita a flexibilidade das políticas de EA nos Estados e municípios; enquanto que o ProNEA (através do Órgão Gestor) delimita administrativamente as diretrizes na esfera federativa de EA, selecionando os projetos e programas financiáveis dos Estados, municípios e demais instituições de ensino e pesquisa privadas ou públicas. Em Cáceres, no período que compreende a pesquisa (2004 a 2008), tivemos dois programas de EA: PCNs Meio Ambiente na Escola (em 2004, proposto pelo MEC) e o Programa de Formação de Educadores Ambientais no Pantanal/ProFEAP (a partir de 2006, proposto pelo MMA). Para aprofundamento, consultar Brasil (2005).

principais precondições para formular uma efetiva democratização do Estado” (idem, p. 45). Assim teria a função de “diminuir o número de níveis de governo e aumentar a inserção entre eles, buscando a um só tempo, o melhor desempenho administrativo e a criação de condições mais favoráveis à democratização e à republicanização do poder do poder local” (ABRUCIO, 2006, p. 104). A descentralização conteria em um só tempo “espaços institucionais de negociação entre estados e municípios (comissões bipartites) e entre União, estados e municípios (comissões tripartites). Nesses espaços, são negociados e pactuados normas e critérios para a alocação de recursos, estratégias de implementação de políticas e programas etc” (FLEURY, 2006, p. 56). De uma forma ampla,

muitos autores afirmem que a proximidade entre governantes e governados – deriva da descentralização da autoridade política – permite maior controle dos cidadãos sobre as decisões sobre os efeitos (Tocqueville, 1977; Tiebout, 1956), há autores que demonstram que a dispersão da autoridade política permite que os governantes transfiram a responsabilidade de seus atos para governantes de outras jurisdições, evitando, assim, as sanções de seus próprios eleitores (Pierson, Weaver, 1993) (ARRETCHE, 2006, p. 124)

Aspectos positivos da descentralização são reforçados por autores que enaltecem a distribuição linear da autoridade política, bem como um padrão constitucional da proteção à difusão da cultura democrática, com redistribuição de poder entre setores do Estado e sociedade. Segundo Fleury, a Constituição brasileira buscou “subordinar dois princípios básicos: a participação da sociedade e a descentralização político-administrativa. Ou seja, o novo formato das políticas sociais deveria aprofundar o duplo movimento de democratização, qual seja, do nível central em direção ao nível local e do Estado em direção à sociedade (FLEURY, 2006, p. 54). Desta forma, a

afirmação do *dever do Estado*, pela subordinação das práticas privada à regulação em função da relevância pública das ações e serviços nessas áreas, por uma perspectiva *publicista de co-gestão* de governo e sociedade, por um arranjo organizacional *descentralizado e participativo* (FLEURY, 2006, p. 53).

Na medida em que cresciam as expectativas por parte das políticas públicas quanto a universalidade do estado de direito, bem como no chamamento por mais democracia, por mais participação social nos atos de co-gestão do governo, um movimento contraditório, faz-se presente no cenário internacional. A questão é explicada por Fleury da seguinte maneira:

Paradoxalmente, os anos posteriores à democratização [brasileira] assistiram à adesão dos governos à política ortodoxa conhecida como Consenso de Washington, que propunha a redução do déficit público e das funções estatais por meio de um controle monetário estrito e com um intenso processo de privatização dos ativos estatais. Em outras palavras, a

consolidação da democracia no Brasil, ao mesmo tempo que ampliou direitos sociais e gerou uma nova institucionalidade democrática, foi simultânea a um processo de redução do papel do Estado e da sua capacidade de investimento e de redistribuição. Essa tensão está presente até os dias atuais (idem, p. 44)

Sob orientação da democracia participativa buscou-se a constituição de políticas públicas com a orientação descentralizadora, que por vezes acumulou deficiências nas esferas de governo (União, Estados e Municípios), quanto à plena autonomia política-administrativa e frente à obrigação Constitucional específica da política social prover serviços essenciais à população. Na prática, as políticas descentralizadoras, tencionaram ao

nível regional e nacional, foram reservadas funções de regulação, coordenação e referência, em relação ao sistema como um todo. O processo de discriminação de funções por níveis governamentais, acompanhado da descentralização dos recursos financeiros para fundos em cada um desses níveis, não tem ocorrido sem fortes tensões entre tendências centralizadoras e descentralizadoras, como era de esperar (FLEURY, 2006, p. 56).

Entre as tendências centralizadoras e descentralizadoras agiriam no intuito de reforçar o pacto federativo, faz emergir tensões contraditórias, ao

que se observa são iniciativas setoriais com lógicas específicas, que favorecem interesses particularizados cujos resultados são muito diferenciados. A maioria dos estudos assinala o atraso do Estado brasileira área social, enfatizando sobretudo eficiência, a regressividade, a falta de racionalidade na definição de programas, serviços e clientelas, a descontinuidade e o desperdício de recursos. A descentralização implementada nos anos 1980 defronta-se, nos anos 1990, com crescentes dificuldades de natureza fiscal, notadamente em relação à administração das dívidas, enquanto o governo federal dá sinais de omissão na coordenação e no financiamento do processo (JACOBI, 2002, p. 47).

Frente a omissão pelo governo federal, bem como na dificuldade de coordenação das políticas públicas geradas, observa-se uma

nova questão resultante do federalismo conformado na redemocratização: a descentralização depende agora, diversamente do que ocorria no regime centralizador e autoritário, da adesão dos níveis de governo estaduais e municipais. Por isso, o jogo federativo depende hoje de barganhas, negociações, coalizões e indução das esferas superiores de poder, como é natural numa federação democrática. Em suma, seu acesso associa-se a processos de coordenação intergovernamental (ABRUCIO, 2006, p. 100)

As coalizões e negociações surgem no momento em que as práticas substanciadas na

desarticulação do modelo centralizado e a descentralização de receitas em prol de *estados e municípios [que] reclamam uma distribuição de competências* entre as esferas do governo, e a marcha forçada e desordenada da centralização reflete uma clara tendência de redução dos gastos do

governo federal e aumento das despesas dos estados e municípios, principalmente desses últimos (JACOBI, 2002, p.47).

Desta forma, as nuances da descentralização carregam consigo uma série de funções da administração pública dentro do modelo de pacto federativo, dentre as quais, pela reflexão de Jacobi, assinalamos a definição de responsabilização e a redistribuição decisória política aos demais entes federativos. Todavia, a descentralização pode revelar a tendência de redução de gastos por parte do governo federal, bem como o ímpeto para burlar a responsabilização prevista em normativas da legislação, no nosso caso, a ambiental. Assim, a

descentralização das políticas sociais tem ocorrido numa dinâmica presidida, por um lado, pelo governo federal e sua burocracia, visando manter o controle político financeiro sobre os serviços, [...] por outro lado, pelos níveis subnacionais de governo procura garantir o máximo de recursos com o menor grau de vinculação possível (JACOBI, 2002, p. 28).

Sobre a emblemática situação em que se move a institucionalização de políticas públicas e das nuances em face da retórica e da ambiguidade inerente aos direitos após a constituição de 1988, Ruscheinsky (2009) argumenta que o

centralismo que caracteriza as reformas constitucionais vem acompanhado por procedimentos e práticas político-institucionais em que não se 'presta conta real' aos cidadãos de como se gerenciam de modo diferenciado os negócios públicos, em que o clientelismo se mescla com a corrupção e com as mudanças das 'regras do jogo' de acordo com a conveniências da política de interesses (2009, p. 107).

Ponderações que somam preocupação quanto os alcances da descentralização, tendo em vista o controle das práticas no processo político decisório, assim como no dimensionamento do espaço democrático no qual deveria fluir a sustentabilidade socioambiental proposta no ProNEA. Os efeitos podem gerar insuficiência quanto a participação popular pretendida, na qual também se inclui os alcances democráticos da EA que o Programa propõem realizar.

Ao debater as implicações do Estado democrático Florestan Fernandes (1986), à época, um dos deputados constituintes, pactuou com a ideia da mobilidade social através de ações fundadas no senso de cidadania, em que a mobilização dos cidadãos vai posicionando os direitos como uma das principais funções sociais construtivas do Estado de Direito. As questões da sustentabilidade e da democracia, da educação e da justiça socioambiental estão intimamente associadas, uma vez que

a ampliação da ordem social democrática, constitui o requisito sine qua non de qualquer alteração estrutural ou organizatória da sociedade brasileira. Se

não conseguirmos fortalecer a ordem social democrática, eliminando fatores de suas inconsistências econômicas, no desenvolvimento social e no progresso cultural. Estaremos, como agora, camuflando pura e simplesmente uma realidade triste, que faz da insegurança social, da miséria material e da degradação moral o estado normal da existência de três quintos, aproximadamente, da população brasileira (FERNANDES, 1986, p.134).

O autor reforça o argumento de que a democratização constitui-se um valor de alto apreço interdependente da “emergência de novos controles sociais, a que se subordinam a continuidade e o aperfeiçoamento do estilo de vida social democrático” (idem, p. 135). Esse posicionamento é indicado como um instrumento para ampliação da distribuição dos excedentes econômicos, bem como para redução dos privilégios e parasitismo de determinadas setores sociais. Conclui o Autor: “envolver os cidadãos, os partidos políticos e o aparelho estatal na prática coerente dos princípios democráticos elementares, aí se acha um tremendo desafio histórico” (FERNANDES, 1986, p. 135), em cuja perspectiva situamos a sustentabilidade para a formulação das políticas socioambientais e as práticas de EA.

Com o intuito de envolver os cidadãos através dos princípios democráticos, a Lei 9.795/99 conclama o “estímulo e o fornecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social [...]. Construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade” (Art. 5º inciso III e V). Nas vias democráticas, são depositadas a expectativa de construir um imaginário social político participativo capaz de contribuir com o projeto social em “uma sociedade ambientalmente equilibrada” (idem).

A participação coletiva na esfera decisória afeta e amplia as condições de inteligibilidade crítico-política dos atores sociais, bem como aponta para a perspectiva da diversidade e reconhecimento social frente às regras do jogo democrático, situação que tende a elevar a complexidade das políticas estatais. As expectativas da sustentabilidade e complexidade socioambiental desafiam as políticas da democratização da sociedade brasileira ao elevar o empoderamento social mediado pela mobilidade em que os atores empreendem ações contestatórias das condições sociais e ambientais vigentes. Todavia, a legitimidade de políticas em discordância com uma plataforma socioambiental desafia a emergência do que possa gerar instabilidade das atuais instituições por insuficiência de credibilidade social.

Autores como Leff (2004 e 2009), Carvalho (2004, 2006 e 2008) Jacob (2002) e Ruscheinsky (2002 e 2009) apontam a participação dos atores sociais através de mecanismos deliberativos e democráticos como instrumentos valiosos para a ampliação dos direitos

sociais, igualmente para o exercício da justiça socioambiental. Isto é, uma “utopia democrática requer um espaço para o debate político aberto à diversidade, uma sociedade aberta, com pluralidade de valores, uma cultura política em que predomine o sujeito, a criatividade, os atores sociais” (RUSCHEINSKY, 2010, p. 74).

A utopia democrática também necessita do sujeito ambiental com reflexividade e visão política ampliada, aspecto que tem envolvido como objeto e como preocupação da EA e, amplamente debatido pelos citados autores. As categorias sociais de menor capacidade de desembolso econômico estão entre as principais vítimas da degradação socioambiental, pois estão mais expostos aos riscos decorrentes da localização de suas residências; à vulnerabilidade das moradias a enchentes e à exposição de esgotos e a agentes patológicos (VIOLA, 1987). Diante da vigência dos mecanismos de privação das condições ambientais saudáveis, observamos uma forte correlação entre: os indicadores de pobreza, da degradação ambiental, do distanciamento do conhecimento e do exercício da democracia.

3.3 O SIGNIFICADO DA DESCENTRALIZAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EA

Diante do apelo descentralizador que se faz presença nas diretrizes da EA voltado à sustentabilidade socioambiental, à democracia e participação social, pode haver conflitos e distanciamento do atendimento da demanda por justiça ambiental. Portanto, os caminhos sinalizados da descentralização são dispositivos legais em que se processa a gestão administrativa das políticas de EA, aspecto que exige maior aprofundamento.

No horizonte da democratização das relações cotidianas, a participação social através de instituições sociais reforça a legitimidade da decisão política do Estado, fenômeno que exige a expansão de mecanismos deliberativos, bem como de posição desafiadora quanto à construção da participação política dos atores que representem a possibilidade de reforma das instituições e políticas públicas. Nessa perspectiva, há que refletirmos a atuação e alcances das políticas públicas com base na descentralização a fim de interpretarmos a implementação da EA por atividades de organismos estaduais nas atividades escolares em Cáceres. Dessa forma, a seguir se examinam os efeitos e implicações da descentralização de funções da União para com os Estados para realizar a denomina sustentabilidade socioambiental.

O intuito de interpretar as políticas públicas de EA incorporamos os fenômenos geradores da sustentabilidade socioambiental no contexto da democracia. Assim, cabe

identificar e interpretar o significado dos aparatos institucionais através das proposições gerados, considerando a instrumentalização das políticas públicas de EA com a descentralização.

No tocante à difusão das políticas públicas através do ProNEA, têm como fonte legal a Lei nº 9.795/99, que para a execução da política delega funções aos órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA). Este sistema é integrado pelas “instituições educacionais públicas e privadas dos sistemas de ensino e dos órgãos públicos da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, envolvendo entidades não-governamentais, entidades de classe, meios de comunicação e demais segmentos da sociedade”, conforme está disposto no Art. 1º do Decreto Presidencial nº 4.281/2002.

Diante dos marcos institucionais, ao ProNEA é delegado a função executora programas e projetos de EA para realizar suas funções e atributos previstos. Atributos, segundo Arretche (2007), ao embasarem na política de descentralização “pouco diz sobre a autonomia de que dispõem os governos territoriais para adotar políticas ou estratégias” (2007, p. 291). A Autora reforça que “nem mesmo a descentralização fiscal é uma indicação confiável da descentralização da autoridade sobre políticas. Nem sequer a descentralização de competências é uma evidência confiável da autonomia decisória dos governos territoriais” (idem). Conclui a Autora:

Isso ocorre porque autonomia política, descentralização fiscal, descentralização de competência, não são equivalentes à autonomia *sobre* políticas. Em termos empíricos, isso significa que não é possível deduzir diretamente resultados de políticas públicas a partir de variáveis ‘federalismo’ ou ‘autonomia política dos governos locais’ ou ainda, ‘descentralização fiscal’ ou, finalmente, ‘descentralização de competências’. A autonomia dos governos territoriais sobre políticas pode ser fortemente restrita por mecanismos institucionais que regulem suas decisões alocativas. Portanto, a análise das relações entre as formas de Estado e a produção de políticas públicas deve examinar a extensão em que as instituições políticas e estatais afetam a autonomia decisória dos governos territoriais (ARRETCHE, 2007, p. 292)

A autonomia dos governos ao passar pela descentralização de competências, dentro do modelo federalista, estaria vinculada a mecanismos institucional de regulação, descrito por Arretche (2007) com a finalidade de regular a sincronia das políticas públicas voltadas à proteção social. Por outro lado, o

federalismo compartimentalizado, em que cada nível de governo procura encontrar seu papel específico e não havia incentivos ao compartilhamento de tarefas e à atuação consorciada. Disso decorreu também um ‘jogo de empurra’ entre as esferas de governo. O federalismo compartimentalizado é

mais perverso no terreno das políticas públicas, já que numa federação, com bem mostrou Paul Pierson, o entrelaçamento dos níveis de governo é a regra básica para produção e o gerenciamento de programas públicos, especialmente na área social. (ABRUCIO, 2006, p. 100-101)

Diante dos efeitos das políticas públicas regulatórias ou do ‘jogo de empurra’, há que refletir a coerência das políticas mato-grossense de EA ao se vincular às práticas e políticas de EA estabelecidas pelo ProNEA.

Práticas que deveriam responder a legislação brasileira que considera o meio ambiente como um “bem de uso comum do povo” (Constituição Federal, Art. 225) e um instrumento de ação popular baseado no direito coletivo. Dessa forma, o direito coletivo sobrepõe-se ao direito privado e individual, reforçando que as agressões ao meio ambiente podem ser questionadas juridicamente. As políticas públicas com base na descentralização têm demonstrado pulverização de ações e centralização política de EA, exigindo reflexão ampliada sobre o seu significado por meio das políticas públicas de EA. Jacobi (2002), ao analisar as assimetrias dos arranjos institucionais que buscam a implementação da democratização de ações, argumenta as limitações das circunstâncias envolvidas no

caráter político da descentralização, sua implementação é vista como um processo de racionalização e modernização. A ênfase é na desconcentração, prevalecendo uma situação de subordinação política, técnica e financeira de estados e municípios em relação ao governo federal. [...] os encargos governamentais hoje se apresentam como redes paralelas ou superpostas, resultando em indefinição de competências, dispersão de efeitos e recursos, ausência de critérios técnicos e impossibilidade de responsabilização dos entes públicos pela inexistência ou implementação da prestação de serviços (JACOBI, 2002, p. 36).

As estratégias políticas da ação estatal, com base na pulverização de responsabilidades, sugerem mudanças no aparelho estatal na medida de satisfação de um conjunto de quesitos democráticos para a redefinição do compartilhamento da ação política ambiental. Significa, pois, a exigência da consolidação de práticas “descentralizadoras da organização *política e administrativa, funções e recursos*” (JACOBI, 2002, p. 28 grifos do autor). Nessa perspectiva, aparecem tanto os aspectos político-institucionais como os econômico-administrativos para realização das ações, os quais seriam elementos convergentes e interdependentes para a realização das políticas públicas.

Pode ser observado por meio das diretrizes do programa de EA é que essas diretrizes dispõem-se a repassar responsabilidades nas funções econômico-administrativo, enquanto se mantém um *centro decisório quanto às políticas públicas ambientais*. Outra questão da

descentralização estaria associada à tendência de distanciamento da participação dos atores nas políticas e ações com vistas à justiça socioambiental. Sobre esse distanciamento, Jacobi argumenta que

a participação [dos atores] se torna um meio fundamental para institucionalizar relações mais diretas, flexíveis e transparentes que reconheçam os direitos dos cidadãos, assim como para reforçar os laços de solidariedade num contexto de opressão social e polarização política, visando a uma cidadania ativa que disponha de instrumentos para o questionamento permanente da ordem estabelecida (2002, p. 30-31).

Neste sentido, Ferreira (2000) afirma que “a vida social e a constituição de atores é, portanto, anterior à própria constituição da vida política e dos agentes que lhe conferem sentido” (p. 43). Dessa forma, a função das políticas descentralizadoras se firma na redistribuição das propostas de ação institucional e na ampliação de mecanismos decisórios a partir das ações cotidianas propostas. Por outro lado, com a apatia ou o afastamento da esfera pública decisório mediante o “déficit de participação e de constituição de atores relevantes, o que pode redundar em crescente fator de crise de governabilidade e de legitimidade” (JACOBI, 2002, p. 9). A crise de governabilidade pode significar na esfera pública, a intensificação de

reapropriação da natureza [, o que] traz novamente ao cenário social a questão da luta de classes, não sobre a apropriação das forças produtivas industrializadas, mas sobre os meios e as condições naturais da produção [...] a sociedade se levanta reclamando seu direito de participar na tomada de decisões das políticas públicas e na autogestão dos recursos produtivos que afetam suas condições de existência. Estes movimentos estão se fortalecendo com a legitimação das lutas sociais pela democracia (LEFF, 2009, p. 79).

Desta forma, as dificuldades de mediação democráticas na vida social cotidiana dos atores sociais frente aos aparatos da burocracia podem decorrer da perda da eficiência e eficácia do aparelho estatal quanto à prestação de serviços públicos. Para enfatizar a importância da democratização na ação, Jacobi assinala o “fortalecimento dos espaços de socialização, de descentralização do poder e decrescente atomização das decisões, enfatizando a importância de um papel mais autônomo dos sujeitos sociais” (2002, p. 27), cujos aspectos são confirmados no ProNEA, quando anuncia que a

descentralização espacial e institucional também é diretriz do ProNEA, por meio da qual privilegia o envolvimento democrático dos atores e segmentos institucionais na construção e implementação das políticas e programas de educação ambiental nos diferentes níveis e instâncias de representatividade social no país.[...] A democracia e a participação social permeiam as estratégias e ações – sob a perspectiva da universalização dos direitos e da inclusão social – por intermédio da geração e disponibilização de

informações que garantam a participação social na discussão, formulação, implementação, fiscalização e avaliação das políticas ambientais voltadas à construção de valores culturais comprometidos com a qualidade ambiental e a justiça social; e de apoio à sociedade na busca de um modelo socioeconômico sustentável (BRASIL, 2005, p. 35).

Como pensar instâncias de representatividade através da participação social diante da descentralização de competências, uma vez que deriva de estruturas piramidais? Em resposta à questão, Jacobi (2002) argumenta que “somente uma sociedade civil organizada e adequadamente defendida pode ser capaz de monitorar os desfechos da regulação sistêmica” (p. 14). Quando apontamos os efeitos indesejáveis da descentralização ao caso das políticas públicas de EA, surge a indagação quanto à real extensão nos demais serviços prestados à seguridade social. Indagação preenchida com a reflexão de Fernando Luiz ABRUSIO:

os resultados da descentralização têm sido pífios. Saneamento básico, políticas metropolitanas em geral, desenvolvimento regional, segurança pública, para nos atermos aos principais, não possuem ainda mecanismos que promovam a cooperação e as parcerias federativas. Predomina nestes últimos o federalismo compartimentalizado, incapaz de perceber que só a sinergia entre os níveis de governo pode resolver os dilemas básicos das políticas públicas brasileiras (ABRUCIO, 2006, p. 104).

Dentro de qual lógica fluiria a descentralização das políticas públicas da EA proposta e realizada pelos órgãos estaduais? Neste sentido, cabe interrogar sobre as práticas de sustentabilidade democrática na sua implementação, bem como em que medida as políticas ambientais estariam, nas suas práticas, comprometidas com a justiça socioambiental. Para visualizar as realizações da descentralização das políticas de EA no estado de Mato Grosso observam-se as políticas públicas gestadas pela SEDUC e institucionalizadas através do PrEA, lançado em 2004, cuja visualização como um aspecto relevante se dá a seguir.

3.4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS AMBIENTAIS DO ESTADO DE MT: O PREA

Nesta seção, buscaremos a explicitar os elementos que integram as políticas públicas mato-grossense de EA através da formulação e articulação em torno de um programa estadual de EA (PrEA). Cabe enfatizar que a breve exposição que realizaremos no tocante às políticas públicas expostas no Projeto se encontra inserida numa conjuntura da descentralização que excede influências em termos de dinâmica e processo ao ProNEA. Nesse sentido, as políticas de preservação ambiental mato-grossenses estariam a cargo da Secretaria de Estado do Meio Ambiente (SEMA), e as políticas de EA sob a responsabilidade da SEDUC, nos moldes do

desmembramento institucional do MMA e MEC. Tal modelo, também tende a ser reproduzido nas políticas do PrEA direcionadas às escolas estaduais e que adentram as realizações através dos Projetos Ambientais Escolares (PAECs). Os aspectos de descentralização podem ser visualizados na figura 5.

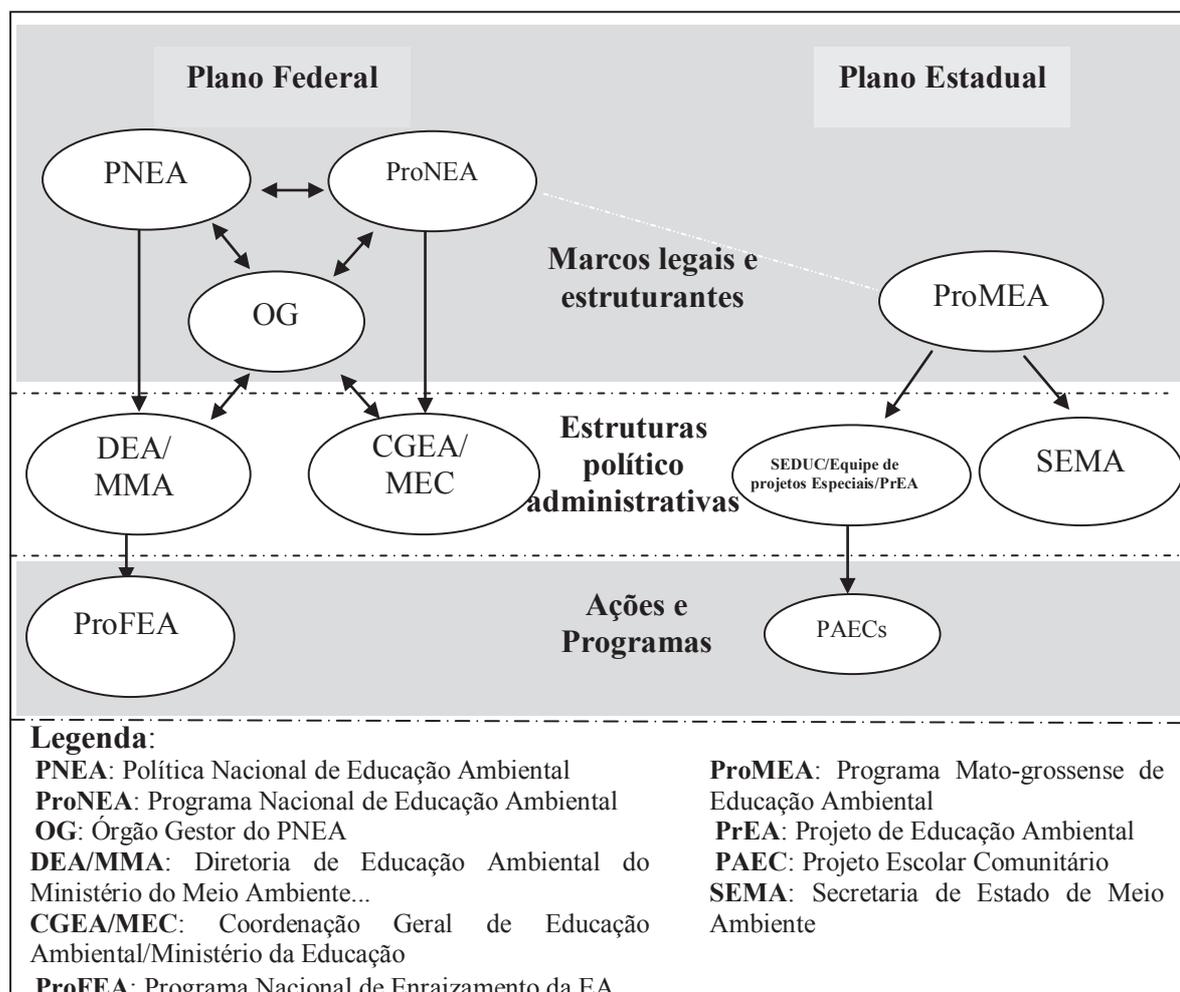


Figura 5 – Representação estrutural do sistema institucional de políticas públicas de Educação Ambiental, no âmbito federal e estadual. A estrutura do plano estadual tem como referência o ano de 2004 a 2008.

Fonte: Tamaio (2007). Adaptado pelo autor.

O PrEA, ao ser proposto junto às bases do sistema educacional mato-grossense pela SEDUC, procurou atender as demandas de setores sociais com o propósito de realizar ações educativas de cunho ambiental na rede pública estadual de ensino. O Projeto propunha diretrizes educacionais tendo como “princípios básicos [...] [com o] enfoque humanista, holístico, democrático e participativo; [...] considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade” (MATO GROSSO, 2004a: 21; Lei 7.888/03, Art. 4, I e II).

As iniciativas já haviam sido reivindicadas por diversos setores da sociedade civil e

ONGs ambientais, as quais inclusive formaram o Grupo Interinstitucional (GIEA), articuladas pela Rede Mato-Grossense de Educação Ambiental (REMTEA³⁷) e um grupo de pesquisa (GPEA³⁸). Dentre as reivindicações, estava o cumprimento da legislação federal e de ações afirmativas frente aos inúmeros desastres ecológicos e sociais ocasionados, principalmente, pela agroindústria. As ONGs contribuíram de forma significativa para o aprimoramento da legislação ambiental estadual que culminou na elaboração do Programa mato-grossense de Educação Ambiental/ProMEA (através da Lei 7.888/2003) e a implantação do PrEA. Este nasce com o desejo de mobilizar a transformação no cenário político dos atores socioambientais, na compreensão dos conflitos ambientais e no horizonte do aprendizado escolar. Os temas centrais do Projeto associam intimamente sociedade e natureza e, por isso, ocupar-se-iam na constituição de

parâmetros para assegurar a qualidade de vida dos povos, em diferentes níveis, políticas e contextos. É neste cenário que o processo educativo configura-se como prioridade do processo civilizatório. Uma educação capaz de promover a democracia à proteção ambiental e a justiça social e que, essencialmente, seja substantivada pela dimensão ambiental em sua complexidade política para ousar a transformação desejada (MATO GROSSO, 2004a, p.12).

A propositiva educacional e social do PrEA surge como uma política disposta a promover a mudança de hábitos e costumes, bem como a emergência de outras práticas socioambientais ante a depredação no território mato-grossense a partir do desenvolvimento de uma nova perspectiva socioambiental. No projeto, a EA é apontada como instrumento potencialmente eficiente para reorientar a relação entre a sociedade e o meio ambiente. Fundamentalmente, atribui o papel da integração do sujeito na solução dos problemas ambientais para que sejam desenvolvidas mudanças substanciais de valores, atitudes,

³⁷ A REMTEA é uma rede formada por várias instituições, pessoas e elos regionais. Agrega as redes municipais (Rondonópolis, Diamantino, Tangará da Serra, Cáceres, Campo Verde, Nova Xavantina e Poconé); a Rede Juventude de Meio Ambiente (REJUMA) e também a Rede Escola de Educação Ambiental (REDESCOLA). Periodicamente, promove encontros – no início, seu público era majoritariamente de participantes mato-grossenses e, por ser um projeto de vanguarda, mudou os cenários, hoje com abrangência nacional e internacional. Ela também promove os famosos “tchá-com-bolo”, na tradição mato-grossense de convidar pessoas para uma aprendizagem coletiva. Ainda em seu espaço de coletivo educador, promove colóquios de estudos, cursos de formação e seminários temáticos. A Rede Mato-grossense participa de órgãos de Colegiados de Decisão, seja no âmbito do Estado, como também nas estruturas da Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA). Seus desejos, ancorados na inclusão social e proteção ecológica, vão desenhando um perfil ecologista, não mais ortodoxo de ecolatria, mas de posicionamento político à transformação desejada. Fonte: <<http://www.ufmt.br/remtea/apresentacao.htm>>. Acesso em: dez. de 2010.

³⁸ O Grupo Pesquisador em Educação Ambiental (GPEA) tem certificação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Suas metas são sublinhadas no rigor da pesquisa em Educação Ambiental, alicerçadas pelo compromisso político do ecologismo, do processo formativo e da subjetividade humana que se inscrevem na era contemporânea. Fonte: <<http://www.ufmt.br/gpea/>> Acesso em: dez. 2010.

comportamentos e compromissos com a sustentabilidade. Dessa forma,

entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (LEI ESTADUAL nº 7.888/2003).

A ação pedagógica de sustentabilidade proposta no PrEA tem no aporte educativo a reflexão sobre que tipo de educação temos, a que podemos e a que queremos com o propósito de dimensionar as políticas de EA no Estado, observando a diversidade de condições socioeconômicas e culturais do extenso território. Para o levantamento das demandas formativas, considerando as diversidades culturais e ambientais no Estado em 2003, a SEDUC realizou o “diagnóstico sócio-ambiental” (MATO GROSSO, 2004a) mediante o envio de um questionário aos assessores pedagógicos regionais e às escolas, os quais deveriam providenciar o preenchimento e os remeter à Secretaria³⁹. O diagnóstico situacional resultou na elaboração do PrEA e, em ambas as fases, seja na realização do diagnóstico quanto na elaboração do Projeto, a Seduc contou com assessoria de pesquisadores da Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT.

No momento seguinte, passou-se à qualificação (formação) dos profissionais do ensino básico do Estado. A formação foi distribuída em 12 polos do estado de MT (conforme figura 6), posicionados e aglutinados em microrregiões, considerando os aspectos geoeconômicos, delimitado pela Secretaria de Planejamento e Coordenadoria Geral (SEPLAN).

³⁹ A grande extensão territorial de Mato Grosso, terceiro maior Estado do Brasil, faz com que a Seduc tenha dificuldade de responder de forma ágil aos seus compromissos, por isso a Secretaria descentralizou algumas de suas funções administrativas, criando Assessorias Pedagógicas, dispondo-as em microrregiões, em alguns casos, concentram-se nos pólos, dezenas de municípios com suas escolas satélites, servindo como o primeiro “filtro” administrativo às questões educacionais.

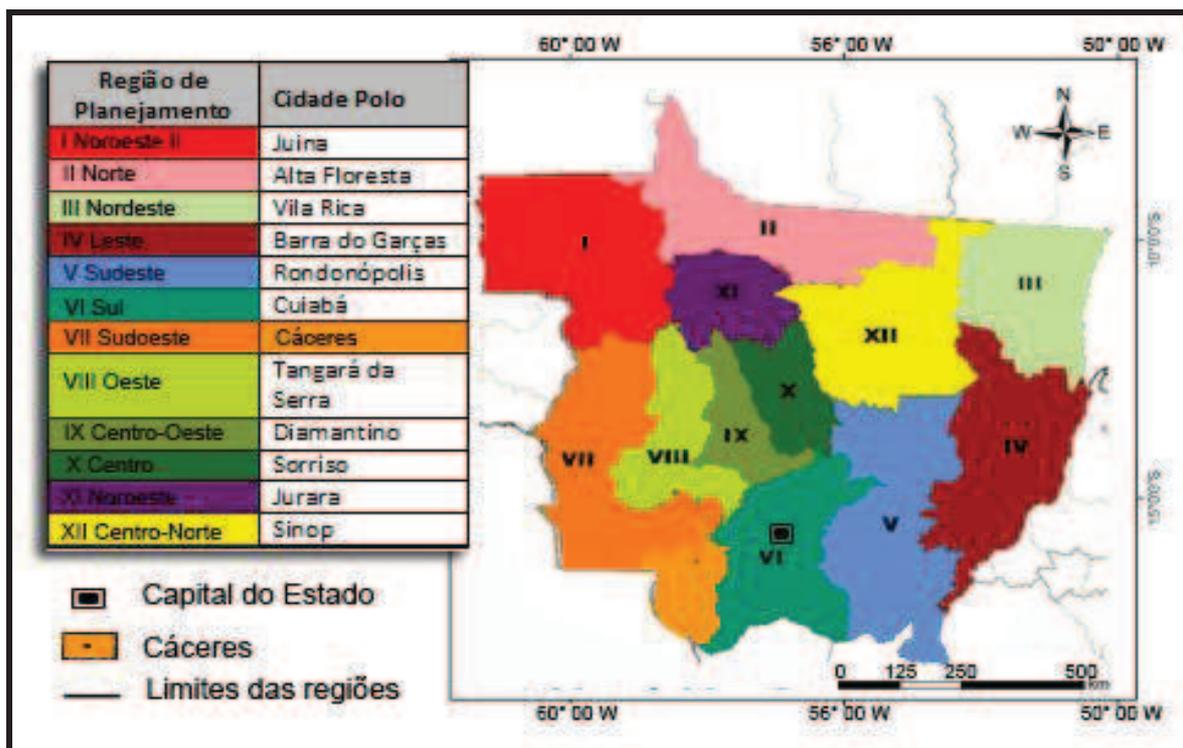


Figura 6 – Zoneamento político-econômico e de distribuição das políticas de EA no estado de Mato Grosso. Base de dados: Seplan (2008). Construção do Autor

No polo sudoeste, município sede da região VII e espaço social deste estudo foram reunidos na primeira etapa formativa do PrEA, aproximadamente 80 professores⁴⁰ do ensino básico em Cáceres/MT, em 2006; decorreu pois, aproximadamente dois anos da proposição do projeto. Por ocasião da etapa formativa, foram reunidos representantes das escolas do polo sudoeste cerca de 21 municípios (incluindo o município sede), oriundos de 74 Escolas das mais variadas modalidades de ensino (escolas urbanas, rurais, quilombolas e indígenas).

A qualificação foi realizada por docentes selecionados pela SEDUC, os quais deveriam desenvolver nas etapas formativas um programa de ensino sequenciado em quatro fases de 40 horas cada uma. Aos qualificados caberia a função de multiplicadores, bem como a responsabilidade de coordenar os trabalhos dos projetos de EA em suas respectivas escolas. A partir dos entrevistados, percebeu-se não ter sido possível avançar com outros dados sobre as estratégias dessa formação na ambientalização das atividades escolares.

Observamos na ocasião, que a atividade de formação foi realizada através de

⁴⁰ O dado apresentado toma como referência o número limite que comporta o ambiente (auditório) em que aconteceu o evento. Ainda que não obtivesse acesso a esta informação junto a coordenadoria do PrEA na Seduc. Quanto ao número de escolas, esse dado também é impreciso, pois inúmeras unidades de ensino estabelecidas em área urbana têm salas “anexas” funcionando em área rural, quilombolas e indígena e, diante das suas especificidades, deveriam ser consideradas escolas.

seminários e oficinas, com dinâmicas pedagógicas mediadas por projetos⁴¹, nas quais participaram professores de diferentes áreas do conhecimento. A função da dinâmica dos trabalhos sob a forma de projetos era justificada pela necessidade de desenvolver, a partir da prática, projetos educativos passo a passo, à medida que conduziam os atores à interdisciplinaridade e/ou à didática de atividade coletiva.

Para dar suporte teórico à elaboração dos projetos junto às atividades educativas, bem como para contextualizar as nuances que imbricaria na sustentabilidade das ações da EA, foi publicado, em 2004, uma série intitulada *Cadernos do PrEA*. O primeiro deles *Em constante construção...* (MATO GROSSO, 2004a) apresenta o programa do PrEA. O segundo, *Conceitos em educação ambiental* (MATO GROSSO, 2004b), explora o universo socioambiental. O terceiro, *Múltiplas dimensões da educação ambiental* (MATO GROSSO, 2004c), coletânea de textos que discutem e problematizam os caminhos da educação e pesquisa ambiental. O quarto, *Projeto Ambiental Escolar Comunitário – PAEC* (MATO GROSSO, 2004d), apresenta dicas e metodologias para a elaboração das práticas socioambientais. O conjunto dos Cadernos foi remetido em 2004, segundo a Seduc, para 661 escolas de ensino básico estadual. A metodologia de trabalho do PrEA direcionado ao planejamento e efetivação dos projetos de EA, teria a função de superar:

- a) uma perspectiva acadêmica: marcadamente pelo ensino, pelos assuntos relacionados com a ecologia e com os sistemas naturais, em que o conhecimento é previamente acumulado e o professor possui um perfil enciclopédico de reproduzir o pensamento racional e científico;
- b) uma perspectiva prática: centrada na aprendizagem, com abandono de teorias e campos epistemológicos que alicerçam a prática de EA, situando o professor como um artesão de pragmatismos pedagógicos e sem reflexão;
- c) uma perspectiva de reconstrução social: que situa o professor entre o diálogo da práxis educativa, de conhecer teorias tanto quanto saber explicar suas observações empiristas, que se recusa a reduzir o mundo da escola em máquinas frias, que não aceita modelos porque cada ação-reflexão nunca é completamente reproduzível (MATO GROSSO, 2004a, p. 23).

Para superar os entraves citados, os propositores prepararam um currículo formativo substanciado nos princípios de uma sociedade sustentável, pautado em compromissos democráticos, com a “proposição de transversalizar a cidadania, permitido que a tradicional fragmentação do conhecimento possa ser unificada na complexidade, chamando por trabalhos de construções coletivas através do diálogo de saberes” (idem, p. 13). Por esta via, os Projetos Ambientais Escolares Comunitários

⁴¹ Os cadernos do PrEA não fazem menção às modalidades de trabalho elencada. O aspecto caracterizado diz respeito à interpretação do autor.

poderão versar sobre múltiplos temas, afinidades e opções, incentivados à descoberta do próprio meio que cada escola se insere, no conhecimento local, de profissionais atuantes no pequeno sistema, de valorização do saber popular, com envolvimento dos moradores do bairro. Através da identificação das estratégias, é preciso construir uma intervenção de cunho participativo e reflexivo, sempre avaliando as etapas percorridas (MATO GROSSO, 2004a, p. 25)

No horizonte de possibilidades, os idealizadores do PrEA aguardavam que os PAECs cumprissem um papel importante junto aos processos socioambientais em mudanças, e como tal, desdobrassem a capacidade de ressignificar tempos e espaços, seja no âmbito escolar, seja na realidade socioambiental local.

A metodologia proposta pelo PrEA sugere o envolvimento e a participação de múltiplos atores no processo educativo, de forma que assinala a possibilidade de outros percursos a serem trilhados conjuntamente entre a escola e comunidade com o endosso de práticas socioambientais sustentáveis. Parece nitidamente o desenho de uma utopia: por meio dos projetos socioambientais na educação consolidar referenciais para a sociedade local, tendo como requisitos o comprometimento com:

- a abertura para os conhecimentos e problemas que circulam fora de sala de aula e que vão além do currículo que a escola tradicionalmente tem desenvolvido;
- o compromisso dos professores em assumirem seus papéis de mediadores do processo pedagógico e sublinhado a aprendizagem, ao invés da centralização do ensino;
- a organização do conhecimento de modo interdisciplinar e muitas vezes na perspectiva interdisciplinar;
- a participação dos alunos em processos de intervenção participativa, adequados à realidade vivenciada;
- a participação do aluno no processo de planejamento da própria aprendizagem;
- a compreensão do entorno individual e coletivo por parte dos alunos, e as relações com seus ambientes;
- a comunicação e intercâmbio entre os docentes e demais membros da comunidade escolar, o que repercutirá não só na melhoria da qualidade da educação, mas também no acompanhamento personalizado da aprendizagem do estudante;
- a formação de uma rede integrada que possibilite a construção do ProMEA, fortalecendo a EA em todos os níveis, idades e espaços (MATO GROSSO, 2004d, p. 26).

Dentre as proposições geradas nos Cadernos do PrEA (MATO GROSSO, 2004a-d), dizem respeito às expectativas de realização dos PAECs pelas escolas. Todavia, tivemos dificuldade em localizar a responsabilização específica no PrEA quanto aos aspectos formativos a serem direcionados e realizadas nas formações dos docentes-gestores. Bem

como, não estão claras quais as capacidades ou quais expectativas formativas seriam desenvolvidas pelo PrEA que habilitassem os docentes para o trabalho com a EA. Assim, a figura da descentralização parece rondar as pretensas realizações dessa iniciativa institucional.

Outrossim, o PrEA parece apresentar uma concepção e desenho similar⁴² ao ProNEA, cheio de diretrizes, fartas reflexões sociais, muitas expectativas socioambientais, que compõem avanço impar para as políticas de EA. Todavia, não deixa claro qual seria sua contribuição efetiva em termos da descrição de metas e ações a serem desenvolvidas, bem como, parece não valorizar devidamente a participação dos docentes-gestores na elaboração e/ou redimensionamento dos projetos geridos pela Seduc.

Dessa forma, cabe-nos indagar a dimensões da participação dos atores envolvidos em tais políticas, bem como do seu teor no sentido de proporcionar uma cultura democrática. Como a proposição do PrEA parece carregar consigo os propósitos e os efeitos da descentralização, indagamos: como se daria o fenômeno da transferência de responsabilidade na etapa de chegada das políticas públicas de EA na EEOM? Confirmaria as configurações da descentralização⁴³ como nos é apresentada por Jacobi (2002)? O arranjo da propagação das políticas de EA por regiões geográficas (micro-regiões) potencializaria a descentralização?

Sem a pretensão de responder de forma pormenorizada as questões apresentadas, mas que estas sirvam de horizonte investigativo procuraremos identificá-las e problematizá-las no capítulo seguinte, quando buscaremos focalizar o ponto de chegada das políticas públicas de EA formal: a escola. Nela, entrevistaremos os docentes-gestores, indagando-os sobre as contribuições do PrEA para as realizações de práticas da EA, sobre as quais interpretaremos os alcances das políticas de EA no ensino formal desenvolvido pela escola da pesquisa.

⁴² Observamos que a constituição do ProNEA deu-se por várias reformulações desde os anos de 1990 e na primeira década do século atual, mas suas diretrizes já vinham sendo debatidas e conhecidos pelos sujeitos há algum tempo, principalmente aos que militam na área ambiental. Condições que podem ter favorecido a inclusão de alguns temas debatidos pelo ProNEA no PrEA, dentre os quais anteriormente apontamos: sustentabilidade socioambiental, democracia, justiça socioambiental, participação e inclusão social.

⁴³ Nos termos da descentralização pela subordinação política, técnica e financeira em que se transferem os encargos governamentais que, ao atuar como redes paralelas ou superpostas, resultam em indefinição de competências, dispersão de efeitos e recursos, dentre outros, conforme apresentados anteriormente.

4 - OS SUJEITOS E O SEU CONTEXTO: EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM AÇÃO

Neste capítulo, dedicaremos à interpretação e análise das entrevistas realizadas com os gestores/educadores. A partir delas, edificamos esforços em interpretar os sentidos e propósitos que motivam as práticas dos aprendentes em diversos níveis institucionais e nos quais fluem os projetos de EA. Por propósitos, entendemos os papéis discursivos em que os sujeitos imprimem nos sentidos pelas práxis epistemológicas, políticas e pedagógicas de EA.

Nessa tarefa, em determinados momentos, deter-nos-emos na exposição das narrativas com vista à descrição dos sentidos que atribuem ao processo da EA, aos quais serão associados os conteúdos dos demais documentos institucionais. Através deles, procuraremos interpretar a sustentabilidade das concepções no âmbito das políticas mato-grossenses e Projetos de EA. Dessa forma, ao longo do texto, serão problematizados os sentidos e significações conceituais propostos e realizados como política pública, bem como quais papéis concebidos e assumidos pelos educadores/gestores e como foram assimilados os modelos na visibilidade e na relação destes com o discurso dos agentes do Estado. Assim, os sentidos⁴⁴ e significações conceituais de EA no ambiente educacional serão analisados segundo a sustentabilidade das concepções político-pedagógicas socioambientais dos projetos formulados, seus vínculos reflexivos nas dimensões reflexiva e crítica os quais foram desenvolvidos entre 2004 a 2008.

Conforme explicitamos anteriormente, a formulação das políticas e a proposição de práticas de EA introduzidas pelo PrEA foram apresentadas à sociedade mato-grossense e também aos educadores como um bem político-social a ser elaborada e implementada a partir da desenvoltura educacional. Todavia, o labor das políticas de EA apresentou uma série de discontinuidades e fraturas que se transformaram em tendências da política institucionalizada no efeito descentralizador do ProNEA, que influenciou as orientações políticas do PrEA. Assim, buscaremos, a seguir, identificar as condições de constituição dos Projetos Ambientais, no âmbito escolar e da Seduc.

Em um terreno de plurais interesses e contradições, demanda refletirmos sobre a EA a partir do discurso das políticas públicas matogrossense e das práticas socioambientais dos

⁴⁴ “Os sentidos produzidos por meio da linguagem são a condição de possibilidade do agir no mundo. Não há ação possível num vácuo de sentido. Toda a ação decorre de certa compreensão/interpretação, de algo que *faz sentido* num universo habitado por inúmeras chaves de sentido” (CARVALHO, 2002, p. 31).

sujeitos nas atividades escolares, conectando a interpretação em patamares diferenciados que se propõem democratizar os afazeres e a aprendizagem interpretados a partir de difusão da perspectiva de sustentabilidade socioambiental.

Para refletir sobre as ancoragens buscaremos expor a abrangência, o contexto socioambiental, as relações e as congruências em que os sujeitos desenvolvem os projetos e as práticas socioambientais. A análise das concepções inerentes à proposta institucional será confrontada com os posicionamentos e com a interpretação por meio da linguagem dos entrevistados, que identifique o percurso dos propósitos e sentidos às práticas abordadas.

No recinto subjetivo em que se desenvolve a interpretação das narrativas, bem como a ambigüidade das tarefas de EA, torna-se difícil afirmativas precisas ou conclusivas que estejam cobertas por análises objetivas e seguras. Do mais, ressaltamos que a construção de reflexões a partir de proposições que problematizam as situações adentra o universo dos conflitos socioambientais presente nas práticas político-pedagógico dos Projetos de EA, as quais incluem os conflitos da sociedade, cujos sentidos e propósitos influem nos projetos. Desta forma, não alimentamos a expectativa de esgotar a discussão ou apresentar a realidade total das vivências, dos enredos, dos conflitos e das vicissitudes em nosso campo de pesquisa.

4.1 A REFLEXIVIDADE POLÍTICA E AS PRÁTICAS SOCIOAMBIENTAIS

Entre os referenciais que nos tornam possível identificar as nuances que fundamentam o trabalho pedagógico e a respectiva da prática escolar, situamos o Plano Político Pedagógico (PPP), no qual a escola constitui os referenciais políticos e pedagógicos e estes vão substanciar o programa de ensino que a instituição se propõe a desenvolver num tempo e espaço. Pelo PPP, observamos a suposta autonomia político-pedagógica conferida pela LDB (Lei 9.394/96, Art. 15) às escolas, razão pela qual se inclui as ações educativas referidas ao PAEC. Assim, propomos a seguir, identificar e interpretar o direcionamento político e pedagógico constituídos no PPP e PAEC direcionadas aos projetos de EA pelos docentes-gestores. Ao observamos o PPP da EEOM, vigente no período de 2008 a 2009, encontramos no objetivo geral a seguinte proposição:

Desenvolver todas as atividades pedagógicas, direcionando-as a uma ação integralizadora e promotora, garantida no currículo escolar, visando à transformação humana na sua função de construtora-(re)construtora de conhecimento e em agente de mudança da realidade social nos: professores, funcionários, alunos e na comunidade de inserção (PPP, 2008-2009).

A proposição consiste em vincular as atividades pedagógicas voltadas à transformação humana com conhecimentos que gerem oportunidades de transformação da realidade social. Para atingir o fim pretendido, clama pelo envolvimento de toda comunidade (professores, funcionários, alunos e da comunidade de inserção), sentido que anteriormente associamos à atividade do sujeito ambiental. Ao propósito político-pedagógico de inserção da aprendizagem voltada ao cenário social, o atributo político direcionado à responsabilização de todos os membros da escola com as atividades educacionais. Tais preocupações associam-se ao objetivo de direcionar atividades pedagógicas integradas para a produção do conhecimento, considerando a ação social, o espaço para a mudança da realidade social local.

Neste sentido, o aspecto político-pedagógico atribuído ao conhecimento como ferramenta para o constructo social, a ele é associado à responsabilidade política de direcionar o propósito pedagógico de intervenção social. Em tal pretensão, poderíamos considerar, a priori, a natureza social do conhecimento e da aprendizagem experiencial apreendida por sociabilidades e, nesse caso, cabe observar as nuances sociais do conhecimento. Portanto, o “conhecimento do sujeito-intérprete é experiencial, desde que entendamos a noção de experiência em seu sentido forte, isto é, como fruto do encontro que constitui os sentidos da existência e modifica a ambos” (CARVALHO, 2008, p. 83). Na aprendizagem experiencial, tanto o sujeito quanto o conhecimento são mutuamente modificados dada a ressignificação de valores e práticas, os quais fomentam a construção de novos conhecimentos. Assim, as atividades pedagógicas direcionadas ao que a EEOM denomina de “agente de mudança da realidade social” estariam sendo pensadas no planejamento escolar com a função no educacional de

estímulo ao desenvolvimento de competências de intervenção social que capacitam os alunos para lidar com a diversidade social e cultural, na consciência de um justo equilíbrio entre direitos e deveres, quando se implementa a formação para a responsabilidade, para a solidariedade, para tolerância, para o julgamento crítico e para a tomada de decisões, estamos educando para a cidadania (PPP, 2008-2009).

A exposição da diversificação cultural e social, com o efeito de se produzir capacidades de se lidar com a diversidade, assinala a busca de uma política de reconhecimento de direitos e deveres, aos quais são agregados à reflexão crítica. A política citada os docentes-gestores acreditam subsidiar a formulação de decisões; e com elas, a formulação de questões pedagógicas voltadas para a cidadania. Assim, os projetos deveriam subsidiar práticas educacionais articuladas por vivências e habilidades para a ação social.

Buscamos localizar o contexto de intervenção social no PAEC, segundo o modo como os sujeitos da EEOM planejam o desenvolvimento de atividades e que identifique também os vínculos ao campo social e cultural como local para alargar as interfaces socioambientais ou polaridades indesejáveis para uma EA reflexiva e transformadora da realidade. Nesse sentido, a expectativa para os projetos é assinalada sob a perspectiva de

ouvir e oportunizar o envolvimento efetivo da comunidade escolar na construção de uma sociedade mais responsável ao considerar a implementação da educação ambiental SOBRE, NO e PARA o ambiente, incorporando domínios cognitivos, afetivos e técnicos de forma participativa. Dessa forma, as atividades educacionais devem proporcionar um novo sistema de valores para a comunidade local, possibilitando assim, o questionamento das opções de manejo efetuadas ou propostas para a área em questão, associadas ainda a um programa de preparação e capacitação relacionado à utilização, conservação e pesquisa ambiental (PAEC, 2008-2010, p.3)⁴⁵.

Notadamente, a atribuição da PAEC foi vinculado à proposição de conhecimentos para a composição de domínios cognitivos voltados para a comunidade local, o que, por sua vez, permitiria questionar os atuais quadros de utilização, conservação SOBRE, NO e PARA o ambiente; inclusive apontando a perspectiva metodológica de trabalho com EA. Considerando o aspecto metodológico citado, Sato (1997) questiona a abordagem ambiental na educação da metodologia anteriormente citada, uma vez que alimenta perspectivas distintas e divergentes; sendo que essa definição

tem sido criticada e discutida pelos autores internacionais, onde há uma tendência em separar tais objetivos, priorizando um ou outro. Resumidamente, aqueles que consideram que a educação deva ser SOBRE (*about*) o ambiente defendem os conteúdos ecológicos como essenciais (HUNGERFORD & VOLK, 1990). Aqueles que acreditam que a educação deva considerar o ambiente imediato na construção dos conhecimentos defendem a educação NO (*in*) ambiente (VAN MATRE, 1979); e aqueles que consideram que a educação deva ser crítica, propositiva e oportunizar a participação pensam que a educação deva ser PARA (*for*) o ambiente (FIEN, 1993). ROBOTOM & HART (1993), ao analisarem as perspectivas paradigmáticas em EA, consideram que esses eixos estão relacionados com o positivismo (conhecimento sobre o ambiente), o construtivismo (atividades no ambiente) e a teoria crítica (ações para o ambiente) da educação (SATO, 1997, p. 84).

⁴⁵ Devido ao fato de o autor não ter tido acesso aos Projetos Ambientais Escolares (PAECs) dos anos anteriores ao período de 2008-2010, optaremos por aprofundar nas indagações dos sujeitos nas entrevistas e no Plano político Pedagógico (PPP) de 2008. Igualmente, assinalamos que reportamos tanto no PAEC quanto PPP de um período recente, por carregarem consigo as produções em que os aprendentes empreenderam em momentos anteriores, os quais correspondem ao período de realização da pesquisa, isto é, 2004 a 2008. Os Projetos Ambientais anteriores não compunham um projeto institucional formal nos anos anteriores ao de 2008, mas como ampliação programática de trabalho com a temática ambiental dentro dos campos disciplinares, os quais eram esboçados na primeira semana do ano letivo, conhecido como semana pedagógica.

A perspectiva da EA voltada ao SOBRE, NO e PARA o ambiente, segundo a autora, pode promover “oportunidades para que a comunidade esteja ativamente envolvida na construção de sociedades mais responsáveis, incorporando, dialeticamente, os domínios cognitivos, afetivos e técnicos (participativo)” (p. 84). Todavia, “se observamos atentamente as formas, ideologias e metodologias utilizadas pelos diversos autores dentro dessas vertentes, percebemos a impossibilidade de unificá-las, uma vez que, epistemologicamente, elas são distintas” (SATO, 1997, p. 84)⁴⁶.

As divergências fundamentadas por Sato estariam associadas ao positivismo dos conteúdos e discussões ecológicas NO e SOBRE o ambiente, sendo que as questões ecológicas se sobrepunham às sociais, aspecto que indica fragilidade metodológica nas atividades da EEOM. Fragilidade que pode limitar os propósitos sociais do PPP em situar atividades político-pedagógicas voltadas para intervenção social. Diante da fragilidade metodológica, que tenderia em reduzir a capacidade dos projetos escolar em gerar conhecimentos socioambientais, bem como limitar a capacidade de interferência na sociedade local. Todavia, observamos que os docentes-gestores ao adicionam outros elementos aos objetivos do PAEC, tendem a redirecionar os horizontes e os propósitos originais da perspectiva NO e SOBRE, expresso na seguinte proposição:

Podemos considerar que as perspectivas natural e cultural da EA são complementares, tendo em vista os objetivos, problemas, sujeitos e as finalidades dessa educação. Portanto a EA está inserida no diálogo entre natureza e cultura, isto é: nas respostas aos problemas ambientais, aos do desenvolvimento humano e aos processos educativos. Consideramos que a compreensão de alguns conceitos ecológicos e da própria ecologia, aliada ao processo educacional despertando a preocupação ética e ambientalista dos grupos sociais, serão capazes de direcionar a humanidade para uma interação mais racional-consciente com o ambiente (PAEC, 2008-2010, p. 4).

Ao incrementar a ótica metodológica na perspectiva cultural e ambiental através das reflexões de EA, o PAEC parece assinalar outros horizontes epistemológicos. Assim, cabe-nos interpretar os alcances da EA no diálogo entre natureza e cultura presente na forma que se aborda as questões ambientais aos do desenvolvimento humano.

De forma, propomos interpretar a realização dos diálogos entre sociedade e cultura nas atividades, onde identificaremos no interior dos discursos e das atividades desenvolvidas, os

⁴⁶ Segundo Sato (1997), a perspectiva também tem sido abordada por “ROBOTTOM & HART (1993) consideram que os primeiros domínios (sobre e no) são aspectos a priori necessários, mas não os objetivos finais da EA. Na concepção desses autores, a EA não se esgota nos conhecimentos ecológicos e na construção dos conhecimentos. A partir daí, a EA deverá despertar mecanismos que favoreçam a participação das comunidades, possibilitando um diálogo reconstrutivista no processo educativo para o ambiente” (1997, p. 84).

sentidos da educação ambiental para interpretarmos seus propósitos, sejam aqueles idealizados, sejam os efetivados. Cabe-nos explicar que diante da pluralidade não procuramos identificar caminhos ou horizontes singulares onde poderíamos confirmar ou refutar a adesão a perspectiva metodológica citada, como sentidos únicos das experiências. Outrossim, buscamos interpretar as ações viabilizadas pelas atividades e as expressões nos discursos dos docentes/gestores realizadas como práxis e como um campo de possibilidades, observando a múltipla flexibilidade do trabalho político-pedagógico. Até mesmo porque o

saber ambiental não constitui um campo discursivo homogêneo para ser assimilado pelas diferentes disciplinas científicas. O saber ambiental emerge de uma razão crítica, configurando-se em contextos ecológicos, sociais e culturais específicos e problematizando os paradigmas legitimados e institucionalizados. Esse saber não é homogêneo nem unitário. E saber que vais se constituindo pela ação com o objeto e campo temático de cada ciência (LEFF, 2001, p.168).

Ao adentrarmos no campo de interpretação do sentido (e confluência) da cultura e da natureza⁴⁷ através da EA implica que consideremos a perspectiva da diversidade de propósito da EA no campo da sustentabilidade socioambiental. Este é um *locus* reflexivo e reconhecedor de diversidades e multiplicidades de alcances em que as diferentes posições são edificadas, o que não significa dizer se são melhores ou piores em relação umas as outras, mesmo que em contextos similares. Cabe-nos, sim, a reflexão sobre as nuances que imprimem características mobilizadoras contidas no perfil do sujeito ambiental situado na reflexividade política, na manifestação crítica e na dialética sustentável das inferências da EA presentes nos projetos dos diversos contextos e posições, não raramente, contraditórias.

A tarefa interpretativa se faz, tendo em vista que posições contraditórias e conflituosas podem estar escondidas em justificativas exclusivamente teóricas no interior do PPP, do PAEC e do PrEA. Assim, buscaremos interpretar as nuances do discurso dos educadores ambientais com os mesmos propósitos que descrevemos anteriormente, no intuito de identificar as concepções evocadas e demais aspectos que nos possibilitem identificar as condições político-pedagógicas que fundamentam os discursos de educadores e gestores, tanto no âmbito escolar como nas esferas administrativas da Seduc.

Também nos dedicaremos a interpretar as condições que desencadeiam o campo de conflitos dos propósitos descentralizantes e o significado de possíveis divergências na

⁴⁷ Existe uma extensa discussão sobre o relacionamento entre natureza e cultura. Tal aspecto permitiria discutir se o meio ambiente pode ser entendido como algo socialmente construído como pensa Giddens, ou de que há uma materialidade além dos efeitos da atividade humana (Foladori, entre outros). Todavia, esta discussão levaria por vias não propostas para esta dissertação.

desenvoltura dos projetos educacionais de EA, considerando: a especificidade e conjuntura de influências que os educadores/gestores imprimem ao histórico da mobilidade reflexiva; as posições expressas no discurso dos sentidos; os conceitos atribuídos à EA, seus valores e práticas. A tarefa de interpretar a mobilidade, tensões e contradições, segundo Tamaio, em uma das primeiras teses sobre as políticas públicas de EA no Brasil, é explicitar a importância da análise discursiva das

ações de política pública propostas e executadas representam uma relação de fatores subjetivos, com condições objetivas que se entrecruzam na apresentação de uma proposta que tem a intenção de contribuir para consolidar e possibilitar a criação de novas compreensões para o enfrentamento da crise ambiental (2007, p. 116).

Refletir sobre a conjuntura que processa os fazeres da EA neste trabalho significa incluir a análise discursiva dos docentes-gestores para que surjam novas compreensões sobre as pretensas realizações de ideias e ações pelos formuladores dos projetos de EA. Imaginamos que podemos, assim, ter um extrato de compreensão das ações da EA, e nela o trabalho das políticas públicas. Dessa forma, procuraremos, a seguir, destacar e refletir sobre as formas e os fazeres em que os docentes/gestores empreendem a EA. Cabe apontar, de um lado, o significado dos conhecimentos oportunizados pela EA em sua função social para a superação das fronteiras, dos obstáculos, do isolamento ou da homogeneidade dos discursos disciplinares e, de outro, o confronto com as atividades cotidianas que ainda tendem a justificar as atuais fraturas socioambientais.

4.2 A ABRANGÊNCIA DA REFLEXÃO NOS DISCURSOS DOS EDUCADORES

No campo de pesquisa - cenário de realização de projetos voltados para a EA - notamos que a EEOM situa-se no centro da cidade de Cáceres/MT e suas atividades educacionais escolares estão ligadas à história da cidade desde 1943. O estabelecimento de ensino ocupa-se em oferecer exclusivamente o ensino médio. Possui 68 profissionais da educação (docentes, administrativo e apoio educacional), e em 2008 atendia 1.372 discentes regularmente matriculados.

A efeito de realizar as entrevistas foram selecionados cinco profissionais da EEOM que se ocupam com as atividades de gestão ou de docência. Quanto ao critério de seleção de

entrevistados, procuramos selecionar docentes de diferentes áreas do conhecimento⁴⁸ e também incluindo os gestores por considerá-los relevantes no planejamento das atividades escolares. Ainda quanto ao critério de seleção, optamos por profissionais de educação que atuavam na função de docência há mais de 4 anos e os de gestão há mais de 8 anos, tendo em vista a temporalidade do estudo, isto é, de 2004 a 2008.

Entre os cinco docentes/gestores da educação entrevistados, ainda que ocupassem em 2008 funções administrativo-pedagógicas, incluímos na categoria de docente-gestor, uma vez que a função de gestão é equivalente ao período de docência, pois há aqueles que retornam às atividades de docência no final de dois anos de gestão. Diferentemente de dois educadores/gestores entrevistados que ocupam há mais de 15 anos cargos da estrutura gerencial na SEDUC, sendo selecionados para as entrevistas observando-se o critério de ocupação de cargo político-administrativo acima de 8 anos e com contato direto com o PrEA.

As questões analisadas partiram das narrativas dos educadores ambientais conforme as funções exercidas sejam nas funções de gestão ou de ensino, nas quais procuraremos problematizar e destacar os sentidos da EA e a função ocupada pelas políticas públicas. Na interpretação do discurso serão detectadas características específicas em que imaginam imprimir particularidades e direcionamentos da EA, ao que Santos (1996) denomina de “navegação de cabotagem”. Nessa metáfora se explicita a condição em que os novos marinheiros (no caso da EA) ousam navegar com relativa distância do litoral em mares até então desconhecidos (políticas públicas), isto é, em assimilar novos roteiros para o fazer pedagógico através de vias desconhecidas ou o recrutamento de coragem para delinear e/ou enfrentar os conflitos ambientais.

Assim, nas narrativas oportunizadas pelos entrevistados, procuramos destacar as concepções e os fazeres mobilizados, traduzidos em atividades de EA, os quais nos possibilitaram interpretar os propósitos destacados nos PAECs, cujas circunstâncias nos auxiliaram no exame das políticas, da metodologia pedagógica e das práticas efetuadas. Buscamos interpretar a estrutura discursiva sob a perspectiva de captar nas narrativas a forma pela qual os docentes/gestores se organizam quando da formação do saber ambiental. Em seus discursos, consideraremos a manifestação de experiências, as sensações, idealizações e os

⁴⁸ Segundo as orientações curriculares para o ensino médio, em 2008, estavam agrupadas as disciplinas escolares desse nível em três áreas do conhecimento: Ciências humanas e suas tecnologias (Filosofia, Geografia, história e Sociologia); Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias (Biologia, Física, Matemática e Química); e, Linguagens, códigos e suas tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Estrangeira, Espanhol, Língua Portuguesa e Literatura). Tais orientações formam publicadas em três volumes pela Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

fazeres pessoais e coletivos, sobre os quais acreditam colocar em marcha a mobilidade da EA e também que possam revelar tensões e contradições.

Quando das transcrições das falas no interior do texto, os entrevistados não foram identificados nominalmente e nem as funções que eles desenvolvem, devido ao compromisso assumido entre o pesquisador e eles. Cuidamos também para não expor o vínculo institucional. Todavia, os entrevistados serão identificados quando significar consideração e valoração pelos pares quanto ao trabalho realizado.

Cabe realçar que as entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro (anexo), estruturado em três eixos. No primeiro, procuramos envolver questionamentos quanto à contextualização do trabalho com a EA do docente/gestor na instituição e quanto à comunidade. No segundo, buscamos a constituição histórica do trabalho político-pedagógico, buscando identificar a contribuição dos projetos ambientais e os seus alcances ou resultados. No terceiro, dedicamo-nos em levantar a profundidade das reflexões em que os sujeitos (docentes/gestores) imprimem a EA, a fim de nos subsidiar na interpretação dos sentidos e propósitos político-pedagógica dos projetos, no espaço e tempo da pesquisa.

As categorias de análise situadas nos sentidos e propósitos nos auxiliaram como procedimento de análise, através dos quais agrupamos as narrativas, mapeando-as segundo os contextos político-pedagógicos, nos quais se inserem. Assim, procuramos relacionar os sentidos e propósitos que os sujeitos imprimem aos projetos levados a efeito através da associação de ideias que, agregadas, permitiram-nos visualizar, mapear e interpretar coerências e correlações do constructo dos projetos ambientais de EA.

Na interpretação dos *sentidos* serão focalizadas as características de significação em uma rede de relações discursivas para justificar a posição, conceito, valor e vínculo com a EA. Quanto aos *propósitos*, situam-se os indícios de vínculos sociais no discurso político (e pedagógico) que reforcem a conexão ou fratura entre sociedade e natureza. Sob a perspectiva de análise, na exposição dos *sentidos* e a investigação dos *propósitos* destacamos que são posições interdependentes entre si e que constitui, neste trabalho, a reflexividade quanto à sustentabilidade socioambiental político-pedagógica nos respectivos projetos (PrEA e PAEC).

Por essas vias, interpretaremos, a seguir, os sentidos e propósitos da EA presentes nos discursos relativos às formulações no âmbito estadual e local, tanto de docentes quanto de gestores. Apresentá-lo-emos de forma contínua para que possamos produzir diálogo entre os sujeitos (docentes/gestores), sem com isso criar fraturas ou posições fracionadas ou

estratificadas. Significa dizer que as narrativas serão apresentadas de forma integrada aos contextos em que cada seção se propõe discutir.

4.2.1 OS SENTIDOS E OS PROPÓSITOS DA EA

Destacamos nas narrativas os sentidos de EA constituídas nas representações socioambientais articuladas para interpretar movimento dado aos objetivos e às estratégias direcionadas aos seus propósitos. Buscamos, portanto, identificar os sentidos aos propósitos considerando: como os referenciais de EA são concebidos pelos sujeitos; que responsabilizações e a quem são atribuídas; como eles descrevem as trajetórias profissionais e seus desejos; como inserem, concebem e pensam os propósitos políticos e pedagógicos.

Realçamos, pois, o aspecto desafiante ao navegar através dos meandros nos quais flui o discurso em torno dos projetos e políticas públicas de EA. O exame desse horizonte nos revela águas turbulentas que se movimentam não apenas nos sentidos que as condições ambientais permitem ou necessitam, mas ao sabor de múltiplos interesses e contradições, os quais alimentam múltiplas lógicas que entram em descompasso com a sustentabilidade socioambiental.

Na seleção dos trechos transcritos, optamos por estender as narrativas dos entrevistados de forma a expor o contexto (e originalidade ampla) dos sentidos e propósitos, apesar de que a extensão das transcrições possa parecer cansativa ao leitor. Quando da interpretação de determinados pontos das narrativas, considerados relevantes a este trabalho, em primeiro plano, visualizamos com destaque os pontos positivos e, na sequência, estender a reflexão sobre possíveis efeitos colaterais tendo em vista o referencial de sustentabilidade. Assim, a sustentabilidade socioambiental não soa como um único porto seguro para ancorar as utopias, porém como um ponto provisório de possibilidades para outras viagens ou pontos de partida.

Diante dos elementos expostos, propomos refletir as nuances das narrativas e suas aprendizagens situadas como processos sociais em que os sujeitos aprendentes realizam, pois, conforme Leff, a “aprendizagem é um processo de produção de significações e uma apropriação subjetiva de saberes” (2009, p. 145). Ou como, para Carvalho a “aprendizagem é sempre um ato criador, mediante o qual se produzem novos sentidos culturais e a auto-compreensão do sujeito” (2008, p. 79). Em busca de situarmos no tempo e no espaço, as

pretensas realizações por meio do fomento da EA por meio do PAEC, veja-se a afirmativa:

queremos formar um cidadão humanizado e que tenha um compromisso ético, moral, profissional com o ambiente que ele vive. Pensando nestes compromissos, traçamos as linhas de atuação (B2, 2010)⁴⁹.

As contribuições à formação⁵⁰ do cidadão situam-se como resposta formativa da EA pretendida, na qual se aguarda que, por meio de atividades apropriadas, possa emergir no educando o compromisso com o ambiente vivido, associando esse compromisso à formação ética, moral e profissional do indivíduo. Para tal compromisso, busca-se situar a

relação ao meio ambiente a importância da participação de cada um, entendendo o que é a sociedade e a política. A filosofia neste aspecto busca refletir sobre o valor humano, do valor da natureza para o ser humano, dos valores morais. Na sociologia, a questão da ação de cada um no social, no coletivo, no entendimento da cidadania, buscando identificar a importância do coletivo para o bem comum (F4, 2010)

O apontamento dos docentes/gestores que atuam nas áreas de biologia e filosofia reforça o apelo ao compromisso e aos valores morais, tendo em vista a formação política na sociedade voltada ao bem comum. Apelo que nos faz indagar sobre possíveis mudanças nos papéis que tradicionalmente demarcam fronteiras entre as ciências naturais (no caso biologia) e as ciências humanas (filosofia), isto é, entre as ciências da natureza e as ciências da sociedade. A aproximação entre essas ciências parece encontrar no *loco* ambiental a pretensa formação humana para a cidadania em um projeto para o bem comum. Outra perspectiva é acrescentada pelo profissional da área de ciências naturais, da seguinte forma:

olhar a natureza, tocá-la, senti-la, por que faz parte de você, e porque nós somos o mundo, nós fazemos parte do mundo, a questão da afetividade com o meio ambiente é muito importante, nesse aspecto eu gosto muito de trabalhar com os alunos com a educação ambiental (B3, 2010).

A natureza na perspectiva de B3 parece mais tocada por sentimentos humanos do que por medidas quantitativas que descrevem a natureza. O gosto e o sentir da natureza por esse docente tende a se traduzir em afetividade. Em outra narrativa, um entrevistado(a) acrescenta:

⁴⁹ Os entrevistados serão representados por letras, as quais representam as suas formações universitárias: B – Biologia, P- Pedagogo, L – Letras, F – Filosofia, H – História. O primeiro número que segue a letra identifica a sequência de realização das sete entrevistas, seguida do ano em que realizamos a entrevista. Por exemplo, (B2, 2010) foi o segundo docente/gestor entrevistado no ano de 2010, com a formação em biologia.

⁵⁰ Consideramos a “formação ambiental, entendida como construção de uma racionalidade produtiva fundada no potencial ambiental de cada região para um desenvolvimento descentralizado e sustentável, induz um processo de geração e apropriação, por parte das comunidades, dos conhecimentos, habilidades e instrumentos que constituem sua capacidade e poder real de autogestão de seus recursos, para o controle interno de seus processos produtivos e o usufruto de suas riquezas” (LEFF, 2009, p. 221).

Para nós a concepção de educação ambiental que temos trabalhado, move com a consciência e responsabilidade muito grande porque, não é só formar o aluno no ensino médio, que é nossa especificidade, mas para preparar este aluno como cidadão, que exerça sua cidadania; que seja capaz de resolver problemas e que proponha alternativas para melhorar sua qualidade de vida. Para nós, a educação é isso, e ser capaz de proporcionar ao nosso aluno uma educação questionadora, inclusive é um momento muito sério de nossa vida [...] (H5, 2010).

O historiador, ao refletir sobre a sua responsabilidade educacional através da EA, preocupa-se em preparar o aluno segundo uma perspectiva questionadora (crítica) para o exercício da cidadania, à qual acrescenta ser necessária a capacidade de resolver problemas tendo em vista a qualidade de vida. O sentido de responsabilização parece impregnar os discursos anteriores, inclusive por L6,

essa responsabilidade, [a EA, a recebemos] com muita movimentação com a comunidade, com palestras ao longo do ano, intervindo na comunidade, também na criação de condições de intervenção na sociedade, conscientizando não só os alunos, mas com grupos diferenciados, ao longo do ano, isso acontece (L6, 2010).

A responsabilização aclamada pelo docente/gestor parece ultrapassar os muros da EEOM em direção à comunidade atendida pela escola. L6 considera atributo de responsabilização criar condições de ação na sociedade. O entrevistado demonstra ser preocupação da EA as questões sociais, as quais posam prover a cidadania na formação dos discentes e contribuindo com a comunidade local. P7 considera que a

a educação ambiental é um processo complexo, não vou definir aqui a educação que tenha um início e um fim, a gente sabe da finalidade da educação, que é promover o cidadão, e inserir o cidadão no contexto social, fazer com que este cidadão tenha condições de sobreviver e participar ativamente e democraticamente dentro da sociedade. Este processo está em construção ao longo de toda a vida do cidadão, que não está apenas na escolarização, mas também permeia pela sociedade. Então é necessário que tenhamos uma Escola sólida, com princípios democráticos, principalmente na gestão participativa de toda a comunidade. Na sociedade essa Escola, essa Universidade inseridas como elemento de transformação dos indivíduos, além do mais, com a participação, principalmente, da comunidade mais pobre, galgando interesses no contexto político e social de um país (P7, 2010).

O docente/gestor pedagogo incorpora ao contexto da cidadania a questão da democracia como atributo de participação (ativa) política (dentro) da sociedade. O efeito da participação política com o eixo de transformação que redimensiona os sujeitos em situação de pobreza se coloca em prol de outro patamar de participação e de acesso aos bens socialmente produzidos. Observamos também outros sentidos:

quanto vamos discutir a EA temos que discutir um histórico da EA como ela se tornou visão macro no sentido de preservação dos ecossistemas ou do ecossistema global; a visão nossa era essa e, não respondeu. Hoje nos temos plena consciência desse fato, então o objetivo nosso é preparar o Cefapro junto as escola Municipais trabalhar e reformular, não no sentido de mudar o contexto e os conteúdos dos livros, mas buscar produzir uma cartilha ou um folder orientativo a estes professores [...] (B1, 2010).

Buscamos, mesmo com certa dificuldade, localizar na transcrição da entrevista realizada com B1, a expressão do sentido da EA, a qual se revela na forma diferenciada da dos demais entrevistados(as). A posição diferenciada diz respeito ao compromisso vinculado ao sentido: “o objetivo nosso é preparar o Cefapro”. O efeito da descentralização de responsabilidades parece permear as pretensões com a EA apresentada por B1, aspecto que aprofundaremos adiante.

Nesse breve enfoque, buscamos situar nas falas de todos os entrevistados os sentidos e propósitos produzidos com a ênfase política (e pedagógica) voltada para a EA. Nas narrativas, observamos posições confluentes e diferenciadas entre si que, em termos de diversidade de posições, parcela das quais podem enriquecer de forma significativa as realizações dos projetos, na construção da sustentabilidade socioambiental em diferentes espaços (cotidianos e instituições) ocupados pelos sujeitos.

Considerando como ponto de partida as transcrições acima para interpretarmos os sentidos da EA no campo das ciências sociais, localizamos questões agrupadas em torno compromissos e responsabilidades vinculadas com a formação para a cidadania. Esses atributos agregam-se, segundo os entrevistados, nas construções mediadas pela ética, pela motivação política, pela resolução de problemas, pela apropriação de conhecimentos que, se associados ao papel da EA e se articulados em torno da criação de canais formativos, permitiriam uma ação qualificada do educando na sociedade.

Tendo em vista a prerrogativa da formação para as práticas socioambientais, verificamos que os entrevistados admitem a importância do compromisso coletivo para a realização das atividades e demonstram interesses de envolvimento para a realização dos projetos. Todavia, há indícios de ambiguidade quanto ao chamativo individualista ou coletivo contido na sutil exposição de F4 sobre “a participação de cada um, entendendo o que é a sociedade e a política”. O aspecto sinalizado em diversas outras ocasiões de seu discurso, o que parece carregar consigo a questão ambígua do nexos entre o individualismo e a ação coletiva, que tende a ser indesejada ao projeto coletivo, ao mesmo tempo, em determinadas circunstâncias, poderia beneficiar os sujeitos e o projeto socioambiental desenvolvido.

Do ponto de vista negativo, o individualismo tende a se reproduzir a partir de ações pautadas na racionalidade materialista ou de consumo. Os seus frutos são conhecidos na sociedade dos indivíduos, onde imperam mecanismos que tornam, por vezes, persistentes as desigualdades e a exclusão, popularmente conhecidas como miséria, fome, abandono, injustiça e descaso. As mazelas geradas pelo individualismo na educação tendem ao aprofundamento da reflexão fracionada da realidade, enfim, a escola cartesiana institucionaliza o disciplinamento social. Na sociedade dos indivíduos, uma vez que o cidadão observa partes ou fragmentos, o todo nas contradições é oculto pela indústria da cultura de massa, na qual se inclui os propósitos do individualismo.

Do ponto de vista dos benefícios, no que tange à ação coletiva, a perspectiva de Touraine, situa o indivíduo⁵¹ como condição da consciência reflexiva que, em ação no coletivo, eleva-se na construção do sujeito “por sua reflexão sobre si mesmo e por sua autolegitimação” (2009, p. 145) perante o coletivo. A consciência reflexiva ao se estender nas ações constitui o

domínio do sujeito é o domínio no qual o homem reflete mais sobre si, mesmo e se coloca em posição de criador de si mesmo, à custa muitas vezes de um desdobramento pelo qual o homem consciente cria o homem criador. Esta distância entre um e outro se reduz cada vez mais à medida que os homens são mais capazes em seu meio ambiente é, sobretudo, a si próprios (TOURAINÉ, 2009, p. 164).

Na ação coletiva e pela consciência reflexiva os indivíduos se projetam para a condição de sujeitos. A participação, dimensão consciente da individualidade, torna-se edificante, pois, ao se re-conhecerem tendem a ir além dos domínios e limites de si mesmos, e se comprometerem com a justiça socioambiental, ou seja, “a aprendizagem [que] muda o sujeito e seu campo de ação, ao conferir-lhe a possibilidade de novas leituras no mundo e de si mesmo” (CARVALHO, 2008, p.32).

Ainda nos cabe entender como flui a participação do sujeito e o entendimento do que é a sociedade, política e o dimensionamento pedagógico. Então, qual seria o efeito motivador da contínua invenção de si mesmo como criador, no caso da EA? Em que atividades

⁵¹ Segundo Touraine (2009), no indivíduo encontra-se a consciência do sujeito, local a ser protegido contra a coerção social realizado pela indústria cultural. Outra questão relacionada ao indivíduo por Touraine (2007 e 2009) reflete a questão do reconhecimento. No caso de minorias sociais, o autor tende a aproximar o sentido de indivíduo aos diferentes, isto é, as diferenças, como centro de direitos individuais. A exemplo, o autor situa a questão da individualidade (no caso seria o reconhecimento), trabalhado aqui, segundo Wolin (1996) dos direitos dos gays, em detrimento da linearidade da cobertura de direitos aos iguais, haveria de se ter a cobertura do direito aos indivíduos gays e não a cobertura geral de igualdade dos direitos, já que não são iguais pelo quesito da homossexualidade.

reflexivas são geradas ou suficientes para diminuir as distâncias entre o criador e o criado, entre dominação e subordinação? Como fluiriam as pretensas realizações no âmbito da sociedade e da política local?

Entre os efeitos motivadores citados pelos entrevistados situam-se os compromissos entre os docentes e gestores pela EA, aspecto relevante, mas não suficiente, uma vez que esse compromisso requer afinamento ampliado de reflexividade sobre a significação do meio ambiente contextualizado nas relações sociais e vice-versa. Nesse sentido, entendemos o “ambiente [como] o lugar das interrelações entre sociedade e natureza, educar torna-se, nesse ponto de vista, uma aventura pela qual o sujeito e os sentidos do mundo vivido estão se constituindo mutuamente na dialética da compreensão/interpretação” (CARVALHO, 2008, p. 83).

No espaço de uma sociedade repleta de conflitos socioambientais, as realizações no âmbito da sociedade e da política em torno da EA podem situar o palco dos nexos e significações entre sociedade e natureza. Por vezes, a procura por legitimação expõe o intuito de consolidar interesses de grupos sociais pela apropriação e uso dos bens socioambientais, aspecto que, quando exposto à interpretação dialética, desvela as tensões e contradições a que o sujeito ambiental tende a se insurgir mediante a consciência reflexiva política.

As referências de consciência político reflexiva do sujeito debatido por Touraine (2009) aproxima das reflexões de Carvalho (2008), bem como à exposição de Leff (2009), ao considerar que a ação de EA “depende tanto das condições epistemológicas que fundamentam a sua expressão cognitiva, como das condições políticas que levam a sua expressão na ordem do real” (p. 226). Desta forma, as condições epistemológicas e políticas estão intimamente ligadas e tendem influenciar na reflexividade socioambiental, condição qualificadora da justiça socioambiental, aspecto assinalado pelos entrevistados com o sentido de cidadania.

As preocupações com o alcance da cidadania (e um suposto rumo ao bem-comum) exposto por F4, também presente em todos os entrevistados, assume o sentido de cidadania a ser elaborada por uma “educação questionadora” (H5, 2010), a qual auxiliaria os aprendizes a resolver seus problemas, “como elemento de transformação dos indivíduos [...], galgando interesses no contexto político e social” (P7, 2010), as quais influiriam com a “criação de condições de intervenção na sociedade” (L6, 2010). Observamos que as narrativas são condizentes com a perspectiva presente no Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Onze de Março, que propõe a

educação transformadora a que defendemos, tem por finalidade discutir assuntos relevantes para a vida em sociedade e procura promover a construção de conhecimentos que permitam conhecer, criticar e transformar a realidade do nosso educando (PPP, 2008-2009).

Pelos sentidos apresentados até o momento, dada a vinculação dos aspectos sociais inerentes à EA, tende-se à confirmação da hipótese sinalizada no início deste capítulo quanto ao suporte pautado na dimensão SOBRE, NO e PARA o ambiente, identificada no âmbito da EEOM. A referida opção metodológica não deixa vazia as pretensões quanto à capacidade reflexiva e a dimensão política assinalada por H5 e F4, juntamente com os demais entrevistados que reivindicam o vínculo da EA com a formação para a cidadania.

Até o momento, diante da diversidade das questões sinalizadas pelos entrevistados, demarca-se a posição de aproximação das questões sociais e ambientais, a qual tem que ser confirmada pela interpretação dos propósitos nas atividades educacionais em que os educadores/gestores propõem realizar uma EA sustentável. Assim, os propósitos das atividades socioambientais, com base na busca por “traduzir a indispensável interação entre o mundo natural e o social, da qual resultam as condições de vida, fluxo de comunicação e paisagens tanto naturais quanto culturais. Noções como esta buscam evitar o equívoco de tratar a natureza e o mundo humano, a sociedade como interdependentes e antagônicos entre si” (CARVALHO, 2008, p. 82). Na medida em que consigamos confirmar esta integração nas atividades educacionais, conseguiremos interpretar os propósitos da EA sugeridos no âmbito da escola pesquisada.

Considerando a capacidade de reflexividade oportunizada pelas ações de cunho ambiental em introduzir mudanças no imaginário social, indagamos aos entrevistados sobre a participação dos alunos nas atividades de ensino. H5 comenta que “a cada ano que passa, aumenta o desânimo dos alunos, e ficam menos interessados”. Todavia, quando direcionamos a pergunta para os projetos de EA, o(a) entrevistado(a) declara:

O tema ambiental faz com que eles se animem, porque é algo próximo a eles, inclusive, podem até muitas vezes tocar. Penso que nós estamos no caminho certo, partindo do pressuposto de que a educação é um processo lento, porém contínuo, permanente e não há outra alternativa sem ser o ambiente, mais uma vez meio ambiente é vida, nós não podemos negar a vida e, para a gente falar em vida, tem que falarmos em meio ambiente (H5, 2010).

Na declaração do docente/gestor, observamos o ânimo do educador quanto à capacidade de proporcionar condições de aprendizagem favoráveis a uma nova compreensão das questões ambientais. Apesar de o entrevistado, juntamente com os demais, não detalhar

na entrevista quais seriam as condições favoráveis de ensino. Assim, mediante observação das atividades relacionadas aos projetos, identificamos que as condições favoráveis de ensino tratavam-se de práticas pedagógicas de tradução de determinados conteúdos do ensino médio em atividades práticas-contextualizadas. Tais práticas com a EA foram identificadas como “metodologias de alfabetização baseadas em *temas e palavras geradoras*, por exemplo, buscam justamente conectar o progresso de conhecimento do mundo à vida dos educandos para torná-los leitores críticos do seu mundo” (CARVALHO, 2008, p. 156. Grifo do autor).

A referência da autora busca sinalizar, na metodologia dos temas geradores proposto por Paulo Freire - os quais orientam a conexão de temas abstratos a situações concretas (vivas) pelos educandos – geralmente desenvolvido através de palavras chave, seja de aspectos sociais, seja de elementos sociais e ambientais.

Verificamos também que o ensino dos conteúdos, a partir de temas geradores ligados ao tema ambiental, ao exigir práticas socioambientais contextualizadas, conduzia a exigência de uma didática de tradução e correlação das afirmativas e postulados teóricos que visasse estabelecer um nexo com o cotidiano. Isto é, a EA se torna o ensejo da aproximação de conceitos aos contextos socioambientais vividos por uma pedagogia do ambiente⁵². Nessa conjuntura, a tematização socioambiental, como comprometimento para além da superficialidade do conceito, passa a exigir o direcionamento de didáticas de aproximação com as questões e práticas suscitadas junto aos conflitos socioambientais locais.

O aspecto de contextualização da prática educativa, banhada pela leitura dos conflitos socioambientais ou de tradução da teoria nas práticas da EA, circunscreve um fenômeno educativo que não situa apenas na transposição da teoria à prática, mas nas ponderações e envolvimento do fenômeno social na aprendizagem. Trata-se do conhecimento da realidade vigente dos conflitos já mencionados e faz interpretar os conflitos como posicionamentos inerentes à vida social e para que diferentes disposições sejam reconhecidas e valorizadas como tal na esfera pública. Portanto, esses posicionamentos são tidos como algo positivo ao desempenho democrático.

O aspecto do aprendizado contextualizando as situações cotidianas é explicado na exposição de Jovchelovitch (2008), quando trata do sujeito e apresenta os vínculos que despertam ou ampliam a produção do conhecimento. Segundo a perspectiva da autora, o

⁵² “Uma pedagogia do ambiente implica ensinamentos que derivam das práticas concretas que se desenvolvem no meio. Mas isso não deve levar a um empirismo e um pragmatismo a todo custo, e sim a valorizar a necessária relação entre teoria e práxis para fundamentar a construção da realidade” (LEFF, 2009, p. 257).

aprendizado articula-se a partir das representações sociais⁵³. Sem a pretensão de expor as nuances teóricas desenhadas pela autora, procuramos a visualização, em síntese, na figura 7.

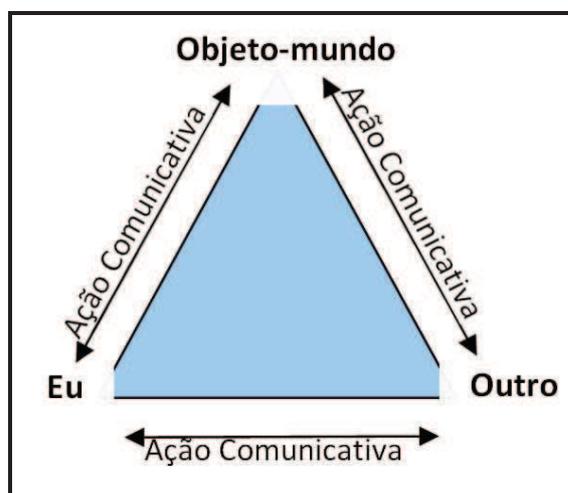


Figura 7 – As representações sociais e a produção do conhecimento.
Fonte: Jovchelovitch (2008). Adaptado pelo autor.

Na perspectiva de Jovchelovitch, o conhecimento estaria nos alicerces da reflexividade através da ação comunicativa entre o Eu, o Outro e o objeto-mundo. Dessa forma, deduzimos que o objeto mundo (a natureza) é tanto uma dimensão material subjetiva quanto posicionado como representação social mediante uma reflexividade oportunizada pela ação comunicativa, por isso, denomina-se a leitura do ambiente como uma dimensão socioambiental. Para Sato (apud MATO GROSSO, 2004d), a situação é explicada em níveis entrelaçados da seguinte forma:



Figura 8 – Tríade fenomenológica de EA.
Fonte: SATO (apud MATO GROSSO, 2004d, p.12).

Em comum, as autoras destacam as relações múltiplas entre o Eu, o Outro e o Objeto-

⁵³ Segundo Jovchelovitch (2008), os vínculos cognoscentes para a produção do conhecimento se dariam a partir das representações sociais, constituídas a partir da ideia da dialogicidade apresentada por Paulo Freire, na teoria da ação comunicativa proposta por Jürgen Habermas e das representações simbólicas por Serge Moscovici.

Mundo (natureza). Nessas relações, no âmbito das representações e inserções sociais, seriam projetadas as condições à propulsão dos (sistemas de) conhecimentos e o cenário do aprendizado seria permeado por múltiplas interações e arranjos sociais, nos quais a ação comunicativa exerceria influência sobre os processos simbólicos gerados no cotidiano, isto é, da vida social como um sistema socioambiental.

Desse contato (social e ambiental), verificamos, além da apropriação e construção de conhecimento, múltiplas representações, das quais, atualmente, sobressaem arranjos de poder gerados pelo próprio conhecimento e que se projetam no âmbito político e institucional. Segundo a lógica do poder no conhecimento, ao mesmo tempo em que se comunicam, se confrontam por meio da sobreposição de grupos e de interesses de uns sobre outros que impõem direitos (conflitos socioambientais). Dessa forma, os atributos do conhecimento, por meio da

representação envolve de uma só vez processos de individualização permeados pelo crescimento e desenvolvimento do saber. Na base de todos os saberes, seja ele conhecimento do Eu ou conhecimento do objeto-mundo está presente o trabalho da representação [...] As representações não são o espelho do mundo 'lá fora' e não são unicamente construções mentais de sujeitos individuais. Elas implicam um trabalho simbólico que emerge das inter-relações Eu, Outro e, como tal, têm o poder de significar, de construir sentido, de criar realidade (JOVCHELOVITCH, 2.998, p. 35).

Assim, a contribuição da teoria da representação social pode nos auxiliar para o entendimento dos sentidos das práticas escolares por meio da capacidade de expor a realidade pela ótica dos sujeitos. Realidades ou perspectivas que possibilitam interpretar as formas em que se projetam os saberes ambientais, ampliando o entendimento de apropriação ou exclusão socioambiental. A ampliação de reflexividade operada nos sujeitos em sua forma dialógica (na ação comunicativa) ganha significados sociais como resultados de uma identificação e o reconhecimento do valor intrínseco do sistema socioambiental e é também ímpar para a ampliação reflexiva e perceptiva sobre si mesmos frente ao ambiente cotidiano onde são estabelecidas múltiplas conexões.

Assim, a EA, ao se introduzir como uma demanda por investigação socioambiental, abre-se para: a) a tradução teórica voltada em situações vivenciadas pelos sujeitos, nas formas que se processa a função simbólica, com a produção dos saberes e nas condições reais em que fluem as relações entre sociedade e natureza; b) o conhecimento humano como fenômeno coletivo da vida social que se constitui um dos fatores da formação para a vida em sociedade e c) a ampliação do ato comunicativo com a interpretação da cultura, do ambiente e do

imaginário social. As questões expostas podem nos auxiliar na compreensão dos motivos pelos quais a EEOM insistem em envolver as atividades de ensino a partir da EA.

Adentrando ao rol de oportunidades da investigação socioambiental para nutrir a EA, o exercício da criatividade e a reflexividade tendem a ampliar as condições de aquisição e produção de conhecimentos. Dado a sua amplitude, cabe-nos refletir sobre as dimensões e funções dos conhecimentos articulados por meio dos projetos, segundo as expectativas dos docentes/gestores.

4.2.2 O LUGAR DO CONHECIMENTO E AS INCERTEZAS NA EA

Verificamos anteriormente algumas feições do status reflexivo da EA ao qual se inclui a função do conhecimento. Insistimos nesse campo por entender o conhecimento como a atividade motriz da escola, bem como as práticas socioambientais como a procura de produção de conhecimento (inclusive da ciência). Cabe averiguarmos qual seria a função dos conhecimentos gerados e quais as pontes ou aportes utilizados. Consideramos o caráter polivalente do conhecimento (emancipação e regulação) com as influências da estrutura mediadora na qual se posiciona o sujeito, bem como os mecanismos para que se atribuam materialidade aos propósitos da EA.

Ao situar a EA como uma atividade transversa há que refletirmos sobre as nuances dos conhecimentos que se propõe realizar segundo a perspectiva socioambiental. Ao indagar os entrevistados sobre o papel do conhecimento a ser oportunizado e se de alguma forma poderia contribuir com a população cacerense, obtivemos a seguinte resposta:

Educar e conhecer é fundamental que o cidadão na escola consegue se relacionar com o que está posto, o relacionamento entre a educação e o cidadão e o mundo, o mundo que eu estou falando é o município de Cáceres, é uma relação que vai lhe dar condições de conhecer. Conhecer é relacionar. Relacionar significa criar afetividade, intimidade com o mundo que está aí. A partir do momento em que o cidadão, comece a fazer relação que citei, o conhecer é propor mudança, vejo que aí está a solução. Cáceres deve muito para com a questão dos jovens, por que a escolarização dos jovens está baseada em oito anos de escola, o que é muito pouco tempo para fazer interação com a sociedade, é muito pouco tempo para fazer as mudanças intervindo nessa sociedade ingrata e opressora, em que poucos falam e muitos ficam calados e não há uma participação política efetiva de todos. A educação é fundamental nesse processo para acabar com essas amarrações ideológicas que nós temos em nosso município (P7, 2010).

O entrevistado associou ao conhecimento a capacidade de relacionar que habilite a

“participação política efetiva de todos”. A capacidade de relacionar e compreender constitui-se uma condição da EA através de um saber preocupado em desvendar as formas de subordinação econômica, política e ideológica produzidas na sociedade local. Na posição docente/gestor o conhecimento relacional estaria na intimidade interativa do cidadão com a sociedade, possibilitando aos cidadãos interpretarem politicamente as pressões ideológicas ou a ausência de participação no poder. Logo, P7 atribui tais responsabilidades à EA:

Eu vejo que é necessário e urgente que nós tenhamos a EA mais discutida dentro da Escola. Mais discutida de uma forma com que esses alunos possam estar intervindo no seu meio social, enquanto eles chegarem nas suas casas, que tenha a situação de degradação do meio ambiente, ele possa auxiliar o seu pai a sua mãe, a sua própria família de modificar aquilo, tornando o meio ambiente onde vive para um bem estar (P7, 2010).

A concepção do que seria o conhecimento é vinculada a sua finalidade junto aos alunos, situadas no âmbito da formação que signifique o subsídio para a intervenção no meio social com vistas ao bem-estar das condições de vida, à superação da degradação ambiental e ao rompimento com o acesso desigual aos bens naturais. A função social do conhecimento sinalizada por P7, amplamente debatida por Paulo Freire, abre para a vanguarda política do oprimido ao interpretar o opressor através de “sua ação invasora, para dominar ou manter a dominação. Para a liderança revolucionária, o conhecimento desta totalidade lhe é indispensável à sua ação, com síntese cultural” (1987, p.106). Ao direcionarmos às práticas educacionais com a EA, tivemos a seguinte afirmativa:

Nós temos trabalhado a questão da EA da seguinte maneira: não é só na escola que se vê a EA, é justamente extrapolar os muros da escola e entender que este Planeta por enquanto é o único que têm vida, e essa vida depende da nossa interferência, não só para o mal – poluição e destruição-, mas para o bem e, encontrar alternativas para explorar com bastante responsabilidade as coisas que natureza nos dá. E também, refletir a questão do desenvolvimento, perguntando que tipo de desenvolvimento que a gente quer; e o meio ambiente na sua preservação [...] (H5, 2010).

O intuito de expandir o olhar ambiental para além do espaço físico escolar parece latente, observando a preocupação com a vida no atual estágio de poluição e destruição, questionando o desenvolvimentismo, visualizando a propositiva do desenvolvimento mediante à exploração responsável e/com espaços de preservação. Há uma confluência entre as razões de preservar e as práticas de educar na perspectiva socioambiental. Na perspectiva da preservação socioambiental para a atual e as futuras gerações haveria um reconhecimento dos limites e das possibilidades de produção e consumo. Os temas expostos pelos entrevistados trazem evidências da perspectiva da EA pautada NO, SOBRE e PARA o

ambiente, identificadas no PAEC. Na narrativa de P7, localizamos a interpretação pessoal sobre a envolvimento com a EA, onde declara que

a EA [...] é um tema antigo, porém com discussões e ideias novas, então são poucas as pessoas, poucos professores que estão dispostos a trabalhar este tema. São mais os professores de biologia, de geografia e alguns de história que trabalham com o tema. E esse tema tem de ser integrado com todas as outras disciplinas para que essa consciência ambiental aconteça (P7, 2010).

Uma dúvida paira quanto ao envolvimento do docente/gestor da área de pedagogia com a EA, que não se inclui entre os docentes de biologia, geografia e história, ou só recentemente se encontra envolvido em um tema antigo? Na continuidade do relato, o entrevistado menciona que as pretensões estabelecidas nos projetos ambientais são impactadas pela dificuldade de se realizar atividades em grupos de trabalho, devido ao fato de os (as) docentes/gestores estarem habituados ao disciplinamento curricular, com o qual são vinculados institucionalmente e ao individualismo que tal vínculo produz.

Todavia ao indagarmos outro docente-gestor, da área de letras, ele(ela) mencionou que os “projetos são propostos por área do conhecimento, quanto eles são muito equivalentes, a gente faz uma discussão mais ampla e uma fusão” (L6, 2010). A outro entrevistado(a) indagamos quanto tempo tem-se envolvido no trabalho por área do conhecimento, H5 afirma “em área nós temos uma média de oito anos, que a gente está envolvido diretamente com projetos de meio ambiente” (H5, 2010).

Também verificamos que as orientações curriculares⁵⁴ do ensino médio proposto tanto pelo MEC quanto pela Seduc sugeriam a organização das disciplinas por área de conhecimento. Então, para o entrevistado P7, o “tema [ambiental] tem de ser integrado com todas as outras disciplinas”, mas outros entrevistados afirmam que as disciplinas são trabalhadas no contexto de área do conhecimento. Então, P7 teria dificuldade de refletir sobre contexto da inserção da EA nas atividades escolares? Ou estaria distante da realização das atividades? Ao dar continuidade à identificação das práticas socioambientais, H5 diz

estamos associando meio ambiente com a qualidade de vida, no início do ano, pensamos projetos voltado ao meio ambiente com a preocupação com o lixo, com as queimadas, enfim para solicitar a prefeitura para o ministério público a melhoria da qualidade de vida. Portanto, para nós meio ambiente é vida e pensar melhorar a qualidade de vida. Outra questão que parece não ser

⁵⁴ Segundo as orientações curriculares do ensino médio pelo MEC, o agrupamento das disciplinas escolares se faz em três áreas do conhecimento: Ciências humanas e suas tecnologias; Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; e, Linguagens, códigos e suas tecnologias. Tais orientações foram publicadas em três volumes pela Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Na Seduc, a partir do projeto da Escola Jovem Apena, em 2002

importante, mas são escolhidos quatro bairros durante a semana pedagógica, a serem trabalhados pelos professores da área de Humanas os quais visitariam os bairros durante o ano inteiro e verificamos as necessidades básicas desses alunos que nos bairros vivenciam e o que eles querem de mudança (H5, 2010).

O tema do lixo e das queimadas frequentemente compõe os jargões de inúmeros projetos de EA escolarizada na região. Mas a atividade de pesquisa mencionada em bairros da cidade de Cáceres, local de residência dos alunos da EEOM, demonstra que o projeto de EA, sem pretensão de reduzir a importância com questão das queimadas ou do lixo, está além do ambiental ao se preocupar com as condições de vida (socioambientais). Tais aspectos poderiam estar direcionados às atividades de pesquisa das áreas de humanas e sociais e as suas respectivas interfaces com os problemas locais. A possível instabilidade em se mesclar o social e o ambiental parece estar sendo afastado por um re-arranjo no planejamento e nas práticas escolares para uma inserção não dicotômica entre sociedade e natureza. Todavia, indícios de instabilidade podem ser observados na narrativa de B3 ao apontar o sentido

do estudo do meio ambiente para agir nesse ambiente. Uma relação íntima mesma, uma questão de sustentabilidade, eu vou me relacionar com esse meio ambiente, vou usufruir dele, mas eu vou contribuir para a preservação do habitat. Tipo assim, eu tenho uma fazenda, eu devastar para plantar soja, eu tenho que saber que ali tem espécies endêmicas, que só vivem ali, só fazem ninho ali, e o Pantanal é um meio frágil (B3, 2010).

A instabilidade de sentidos, seja na sustentabilidade da preservação ou na do uso capital do ambiental, parecem colidir entre si e com a sinalização da envolvimento da EA no frágil ambiente pantaneiro. No possível conflito de concepções, nota-se no entrevistado(a) a angústia e o desconforto pela dificuldade de perceber algo que vá além dos limites da sua formação em biologia lhe permita detectar ao somar com questões dispares que, por vezes, desafina as projeções socioeducacionais na sociedade local. Ao buscar explicitar a visibilidade das questões sociais e ambientais presente nos discursos dos docentes/gestores que fundamentam as práticas socioambientais, dedicaremos a seguir à identificação dos sentidos da abrangência quanto à abrangência da EA nos projetos e atividades educacionais que se propõem realizar.

4.2.1 A ABRANGÊNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Até o presente momento, destacamos através do PPP, do PAEC e nos discursos quanto

ao envolvimento da EA as práticas educacionais voltadas à formação de habilidades nos discentes para o exercício da cidadania. Essas práticas, segundo posições anteriores dos entrevistados, emergem com o sentido do conhecimento voltado para a cidadania abrangente, de motivação política, formada através das ênfases na ética, na moral, na resolução democrática de problemas e da responsabilização, as quais estão assinaladas em torno da criação de canais formativos, endereçados à prática de intervenção nos conflitos socioambientais da sociedade local. Nos discursos, procuraremos assinalar além dos avanços também identificar os descompassos quanto aos propósitos sociais inseridos na EA. Como ponto de partida, selecionamos a reflexão de F4:

a natureza não está tão atingida, mas que começa a sofrer os danos sociais produzidos pelo homem [...] a importância do homem em estar conectado com a natureza, e o ser humano tem uma dependência muito forte com a natureza, embora haja uma certa artificialidade da ligação entre o ser humano e a natureza, embora o homem não perceba a agressão que pratica com a natureza. Desta forma eu acredito na importância da consciência política, ética e moral (F4, 2010)

A menção de F4 em argumentar sobre a natureza, no caso a do Pantanal “não estar tão atingido” pode estar relacionada ao recente contato com o ambiente pantaneiro, mencionado no início da entrevista, pois outrora se encontrava em Cuiabá. Naquele momento, também foi observado em Cáceres a dependência alimentar dos habitantes em relação ao Pantanal. Nesse ponto reflete a presença de uma consciência dimensionada pela ética e moral em face das questões ambientais direcionadas pela EA. Por outro docente-gestor, a questão ética sinalizada por F4, é pensada da seguinte maneira:

nossa escola tem como prática norteadora a questão ambiental, é uma questão ética da Escola com bastante influência dos professores de Geografia e Biologia, e do qual há sempre um consenso sobre a preservação do patrimônio público. Hoje os professores estão levando os alunos para assistir uma palestra no SESI sobre desenvolvimento sustentável (L6, 2010).

A pergunta direcionada a L6 referia-se a EA. A sua resposta foi direcionada para a questão ética com referência à posição do desenvolvimento sustentável. Essa referência nos apresenta um tanto que controversa à pretensão ética e aos propósitos sociais inseridos na EA discutidos no âmbito da astúcia desenvolvimentista. Por outro lado, atribui ao sentido de preservação como a proteção do patrimônio público, com o indicativo do atributo público aos bens naturais, que estaria relacionada à satisfação das necessidades sociais e, como tal, o patrimônio deveria ser preservado. Por outro entrevistado, a questão do contato da sustentabilidade com a EA é apresentada da seguinte forma:

A gente fala da sustentabilidade, mas ela não acontece na escola, pois nós temos que compreender a relação que nos temos como o ambiente, que o ambiente vai nos proporcionar, e o que eu posso proporcionar de volta a esse ambiente isso que é sustentabilidade, eu vou usufruir do ambiente mas eu também vou colaborar com o ambiente. A EA nas escolas ainda é muito frágil, os professores deveriam ir para o campo e mostrar para seus alunos essa interação (B3, 2010).

Em meio à instabilidade conceitual ao sentido da sustentabilidade no discurso parece emergir a atenção para com o social, ao passo que se apresenta a dificuldade de perceber a sustentabilidade nos múltiplos espaços socioambientais, dos quais incluem a própria escola, que não necessitaria de ter de ir a campo para mostrar a possível interação. Mas, a qual campo se referia o entrevistado: o ocupado pela agroindústria da soja, o Pantanal ou o urbano? Haveria alguma razão para considerar que o Pantanal seria o espaço natural a ser protegido e com que formas de interações? Num sentido mais amplo existe aí uma referência ao campo dos conflitos socioambientais, a serem apresentados aos alunos. Nas áreas urbanas poderia também apresentar um conjunto desses conflitos? Que interações ou conflitos socioambientais haveria em especial na área rural a serem trabalhados pela EA em prol da sustentabilidade?

Observamos que a inserção da área rural que abrange o município de Cáceres encontra-se nas adjacências do Pantanal, local marcado pela insustentabilidade do uso da terra, a exemplo da agropecuária intensiva. Local marcado pela ampliação da atividade agropastoril e a polêmica recente em torno do plantio da soja nos planaltos regional do Alto Pantanal, região que compõe o berço das nascentes dos rios que originam o rio Paraguai. A ampliação dessa atividade contraria a legislação ambiental por constituir grande risco à biodiversidade, ao solo e aos rios, pelo uso de agrotóxicos, adubos químicos e manejo inapropriado do solo, os quais acarretam danos à fauna e a flora da região local e a jusante⁵⁵.

Com B3 ficam mais dúvidas do que esclarecimentos, pois durante a entrevista notamos a tentativa de conectar a abordagem social à ecológica, talvez seja a influência dos professores da área de humanas na composição e posicionamento dos projetos de EA. Um representante da área de humanas (história) tem a dizer quanto ao trabalho com a EA:

Já percebemos, através do estudo dos quatro bairros realizado anualmente. Posso até dar exemplo de um bairro que a gente constatou violência no Jardim das Oliveiras, mesmo com a grande dificuldade para eles virem para cá, é muito longe, mas o objeto de desejo deles é estudar nesta Escola

⁵⁵ A jusante significa o curso de água oposto à nascente, que ocorre até a sua foz, em outro rio. No caso situamos, a água do rio como mecanismo eficiente de dispersão da poluição local e contaminação de outras áreas.

[sorriso], para eles é status estudar aqui, é um grau a mais na vida deles numa escola chamada Ceom, como eles chamam. E aí como é o ambiente desses alunos? São alunos de um Bairro pobre, não tem lazer, as políticas públicas não chegaram lá para que eles vivenciem, realmente, a sua cidadania. Ainda que não tem saneamento básico, não tem asfalto, não tem eletricidade em todas as ruas, não tem uma praça que seja, não tem uma quadra de esportes, a prefeitura poderia fazer uma quadra de areia para que pudessem jogar vôlei, futebol. Então o que eles ficam fazendo? O que é opção de vida desses alunos? E aí aparece quando eles estão fora da escola para dar a suposta de falsa felicidade? Os vendedores de crack, cocaína. Eu penso se pudéssemos unir Escola e o poder público e focar realmente nesse sujeito que está em formação, eu não posso dizer com certeza, mas acredito que poderia dar certo. Os nossos jovens não têm opção de lazer, não tem opção de trabalho para todos, é uma vida muito medíocre. Então porque eles vêm para a escola? No primeiro ano que chegam aqui, eles não querem parar na sala de aula, eles querem andar, mas sabe por que andar? É porque eles estão conhecendo a escola que eles escolheram, que sonharam e que eles estão dentro dela, e muitas vezes nos educadores não percebemos este olhar, temos a dificuldade do olhar sociológico para com esse aluno. Aqui dentro ele tem amigos que é filho de engenheiro, de advogado; e ele faz amizade. Aqui todo mundo procura conversar com ele, e muitas vezes ele não sente rejeição, mas saindo daqui é o mundo da mediocridade e é aí onde ele se afunda cada vez mais (H5, 2010).

Na narrativa, localizamos aspectos interessantes para refletirmos sobre a abrangência do projeto de EA em suas atividades no âmbito escolar e no cotidiano dos bairros. Em um primeiro plano, observamos o interesse pela escola quanto à questão socioambiental nos bairros⁵⁶ e em referência ao cotidiano dos seus alunos, bem como em envolver o conhecimento das condições vivenciadas a partir do qual se desdobram outras situações e posicionamentos. Assim, a detalhada descrição das condições socioambientais por H5 e da especificidade de residência dos alunos, onde há, nos bairros, deficiências na infra-estrutura urbana, dentre as quais destacamos, para efeito de discussão, a ausência de saneamento básico, presença de narcóticos, a violência, o distanciamento de políticas públicas e do poder público e do significado da EEOM para os alunos diante das condições socioambientais insalubres.

A questão do saneamento básico na cidade Cáceres, seja nos bairros próximos ou afastados do centro da cidade, conforme explicitamos no primeiro capítulo, apresenta-nos como uma questão de saúde pública. Nos bairros afastados, agrega-se a falta constante de água tratada, o que leva a população a escavar e utilizar águas de poços. Com os frequentes alagamentos, as águas dos poços se misturam com as das fossas sépticas e resultam em

⁵⁶ Cabe destacar que EEOM situa-se no centro da cidade de Cáceres e nela está matriculada grande parcela de alunos provenientes de bairros da periferia da cidade, com até 10 km de distância, conforme já mencionados anteriormente.

epidemias de cólera e de dengue, que se tornam sazonais.

A questão dos narcóticos pode ser associada a diversos fatores decorrentes da pobreza econômica da população, que propulsiona a manutenção do corredor de consumo e passagem de drogas ilegais na fronteira seca entre Cáceres e Bolívia. Diante das situações mencionadas, observa-se o distanciamento das políticas públicas, que aparece na crítica de H5, dando conta que o poder público tende à posição política que, historicamente, pouco se compromete com as condições socioambientais da população, inclusive, segundo o(a) entrevistado(a), poderia auxiliar na atividade socioeducacional.

Quanto à contribuição social da EEOM, segundo H5 a escola ao adotar “estratégias político-pedagógica a favor da inclusão”, tem se revertido em condições favoráveis ao ensino. Do mais, as estratégias inclusivas, podem colocar em marcha os atributos do reconhecimento, permitindo a ampliação de sociabilidades necessárias ao aprendizado exponencial gerado pela EA. Dessa forma, ao carregar consigo as nuances e o anseio do reconhecimento no aprendizado cria um lugar plural onde os diferentes se encontram. Por incluí-los, essa prática de sociabilidade entre estudantes de baixa renda coloca-se como condição para o exercício de cidadania. O fundamento e a diversidade das interações segundo H5 “é uma questão de valores, você não pode e não deve tratar o outro subestimando os seus direitos, então você tem que ter o diálogo, ao invés da ação violenta tem que ter a ação inteligente, de dialogar, de falar, de esgotar o diálogo” (2010).

A percepção socioambiental adentra nos traços de uma ética que se amplia sentidos de percepção do outro através do diálogo. Um diálogo que busca constituir e problematizar o universo das condições e contradições socioambientais locais (esfacelamento ambiental, pobreza e exclusão), aspecto que Leff (2002) denomina de “ética ambiental”. Desse ponto de vista, uma ética ambiental lança uma luz de sustentabilidade aos projetos de EA, pois serve como um novo fervor ou fator de revigoração de reflexividade socioambiental no campo político-pedagógico através dos estudos socioambientais. Assim, as práticas dedicadas ao

cuidado para com a natureza e para com o Outro humano como valores ético-políticos, a educação ambiental crítica afirma uma ética ambiental, balizadora das decisões sociais e reorientadora dos estilos de vida coletivos e individuais. Aqui, juntamente com uma educação, delineiam-se novas racionalidades, constituindo os laços identitários de uma cultura política ambiental (CARVALHO, 2004, p. 19).

Ao localizar as orientações para a inclusão no PPP da EEOM bem como no Projeto de EA chamou atenção na pesquisa documental o fato de não encontramos referência ao termo

inclusão ou reconhecimento no PrEA. Ao indagarmos os entrevistados sobre os vínculos político-pedagógico da escola com as políticas educacionais, P7 afirmou que o “projeto começou a ser discutido em 2004, com algumas reuniões aqui no município [de Cáceres] e algumas escolas de ensino médio participaram. Mas, a questão da capacitação e a discussão do referencial teórico do projeto eu não vi acontecer”.

O entrevistado B2 afirma que “na realidade não conhecemos o PrEA, não utilizados dele neste aspecto. O PrEA foi concebido para o ensino fundamental, como a nossa Escola é totalmente de Ensino Médio, não deu para juntar as duas” (2010). A confusão de B2 quanto à extensão do Projeto de EA orientado pela Secretaria pode estar associada à deficiência da Instituição em dar publicidade ou de realizar suas ações de forma integrada em suas instâncias. O fato histórico é que os projetos foram instituídos e como tal seriam implantados em todas as escolas administradas pela Seduc, independente do segmento educacional. Outro entrevistado(a), afirma que:

Eu tomei conhecimento do Projeto através de uma das caravanas itinerantes que a Seduc fez aqui, então quando eles distribuíram umas agendas e vi os vários projetos que lá estavam, alguns já conhecia nas escolas em que eu trabalhava. Então eu vi a menção de projetos, vi esse projeto PrEA abruptamente, mas foi meramente informativo e não tivemos mais nenhuma informação a respeito (L6-2010).

O entrevistado L-6 nos faz lembrar a ocasião e as discussões em torno do lançamento do PrEA, pois ele fora idealizado com o propósito de se tornar referência no âmbito escolar através do formato de programa para lidar com a questão ambiental no estado do MT. Todavia, o Programa de Educação Ambiental confrontou-se no âmbito do planejamento das atividades do Programa Escola Atrativa e gerou um conflito político que motivou na perda do status de programa. Assim, o programa é convertido a mais um dos projetos da Escola Atrativa, ou seja, Projeto de Educação Ambiental, mantendo a sigla original de PrEA. Conforme menciona L6, ele tomou conhecimento do PrEA por estar entre os demais projetos divulgados em caravana pelos funcionários da Seduc.

Diante das declarações de desconhecimento vamos considerar os desafios dos programas e projetos de EA em face dos encaminhamentos governamentais que conduzem a descentralizando de ações e centralização da vontade política, perspectiva comportada pelo PrEA e no emaranhado processo de construção e disseminação proposto no ProNEA. Diante do afastamento dos docentes-gestores da esfera participativa quanto a elaboração e avaliação, onde estaria a democracia aclamado enquanto princípio fundante do Projeto? Como se daria a participação se os profissionais envolvidos com as atividades escolares não tomam

conhecimento dos projetos de EA proposto pelo Estado? A justificativa para o distanciamento do PrEA com seu propósito é posicionado da seguinte maneira:

O projeto nunca acabou ele ficou praticamente desativado durante um período de tempo [...] []⁵⁷, com a mudança de chefia, pois quem coordenava era [*], que participou efetivamente do projeto desde o seu nascedouro e tinha assim uma forte paixão pelo projeto. Quando ela passou para o doutorado [o projeto] deu assim uma esfriada, [bem como] não evoluiu pela falta de marketing [...]. Infelizmente o projeto parou, quando retornei do mestrado, o [*], a Prof^a. [*], a prof^a. [*] e o próprio Ságuas [secretário estadual de educação] nos afirmaram que teríamos que reativar o Projeto [...]. É claro que nós temos uma visão de muito aquém do que é educação ambiental, não temos um pessoal formando para isso, preparado, capacitado, esse é o grande questionamento (B1, 2010. Grifos do autor).*

Dentre os entrevistados, esta é a principal citação para endossar ou para apontar em direção à desativação do PrEA por circunstâncias políticas, apesar de que B1 justificar as razões da descontinuidade ou da fragmentação das políticas educacionais (e ações) a serem desenvolvidas por falta de “pessoal formado”. Diante de uma conjuntura limitadora para a exposição dos posicionamentos e dos argumentos que possibilitariam a identificação do entrevistado(a), mesmo se tratando de uma das principais transcrições do trabalho, pois há um compromisso ético de não identificar os interlocutores, o que também limita a exposição dos fatos e práticas que redundaram nas políticas do PrEA. Cabe destacarmos que tais práticas não derivam exclusivamente da Seduc, mas por práticas político econômico que excedem a Secretaria.

Do mais, observamos na narrativa de B1 argumentos que se somam a justificativas quanto aos limites para um efetivo nexos entre o PrEA e os projetos escolares pesquisados. O fato de um entrevistado informar que houve uma “desativação por um período de tempo”, não responde plenamente sobre o tamanho da lacuna temporal. Todavia, B1 expressou algumas deficiências do Projeto, situando-as como problemas relativos à ausência de publicidade devida, bem como a falta de qualificação profissional dos que atuavam na gestão e execução. Esses aspectos não foram encontrados em outros depoimentos.

Outrossim, diante das narrativas apresentadas pelos entrevistados, observamos uma diversidade de posições político-pedagógicas, as quais influem nos sentidos e propósitos, limitações ou avanços vinculados a EA que se pretendem realizar. Os sentidos influem no tipo ou na dimensão político-pedagógico socioambiental e que conectam os docentes/gestores através dos propósitos e que identificamos até o momento: descentralização de

⁵⁷ Supressão de identificação do entrevistado, formato presente deste ponto em diante neste trabalho.

responsabilização, cidadania, democracia, pobreza e inclusão social e outros. As ações produzem sentidos na ótica dos entrevistados e podem ser interpretados pela “perspectiva freireana, a experiência do mundo não é transparente, isto é, não é igual para todos, pois o real não se impõe como algo já dado, mas resulta de relações que cada grupo ou indivíduo estabelecem em seus contextos sociais e culturais” (CARVALHO, 2008, p. 78). Tendo em vista a referência de que a realidade não é transparente, pois resulta de relações e de interesses adversos, propusemos a seguir interpretar a sustentabilidade dos propósitos assinalados pelos entrevistados quanto à inserção da EA no campo educacional.

4.2.2 A SUSTENTABILIDADE DIFERENCIADA DOS PROPÓSITOS DA EA

Interpretar e problematizar a sustentabilidade dos propósitos político e pedagógico atribuído a educação ambiental através do discurso dos docentes/gestores, nos quais fundamentam as diferentes representações socioambientais, bem como atribuem mobilidade reflexiva, crítica-política dos sujeitos que embasam a constituição dos projetos ambientais.

Consideramos os propósitos, as propulsões político-pedagógicas e as restrições nos fazeres dos aprendentes, buscando identificar vestígios de mobilização do sujeito ambiental. Quanto às restrições para um movimento que produza um encantamento com a defesa da justiça socioambiental, incluímos as marcas do dualismo na manutenção da fratura entre natureza e sociedade e as feições que influenciaram na individualização do conhecimento, também conhecido por disciplinamento do conhecimento, aspecto que impacta de forma significativa as produções da transversalidade da EA.

Não se trata de um estudo do currículo escolar, mas de apreender os significados das políticas de EA no contexto escolar, para isso, consideramos os efeitos do individualismo que impactam os seus alcances, bem como o efeito político que contamina as práticas político-pedagógicas. Tais efeitos agregados têm gerado as bases das amarras históricas explicitadas nas grades curriculares da escola moderna, as quais ordenam o fazer docente e influenciam (ou colidem) com o olhar sensível para com as demandas da EA.

Há que consideramos além das “amarras”, as influências da tradição educacional na EA, mesmo não sendo nosso objeto central da pesquisa o currículo escolar. Todavia, assinalamos que as práticas educacionais individualizantes ou instrumentais, cujas representações tende a influenciar de forma negativa a desenvoltura dos projetos de EA.

É evidente que, ao constituir-se como prática educativa, a EA também se filia ao campo da educação propriamente dito e é da confluência entre o campo e algumas tradições educativas que vão surgir orientações específicas dentro da EA. Contudo, essa interseção entre o ambiental e o educativo, no caso da EA, parece se dar mais como um movimento da sociedade para a educação, repercutindo no campo educativo parte dos efeitos conquistados pela legitimidade da temática ambiental na sociedade (CARVALHO, 2002, p. 75).

Além das amarras, também podemos observar contribuições do movimento da sociedade para a educação em face da perspectiva ambiental, cujo fenômeno pode ser observado na EEOM. Nesse campo de influências, cinco docentes-gestores afirmaram participar de alguma forma de ONGs ambientais, o que pode explicar a envolvimento e origem das demandas por EA que, ao longo do tempo, pode ter “contagiado” os demais integrantes da Instituição. Aspecto em que L6 declara a vigência de uma vanguarda ou sujeitos exponenciais:

uma das coisas mais interessantes de nossa escola, nos 5 anos que estou aqui, é esse compromisso forte com a questão ambiental, e isso se deve porque na escola vários professores tem esse mérito, que tem lutado, são ambientalistas como a professora Nelsi, como você mesmo Pagel, que tem esse compromisso, como o professor Sebastião, e de vários outros professores de outras áreas que tem esse compromisso com a questão ambiental, essa militância também faz que dê muito resultado por parte da escola em ter um ambiente sustentável (L6, 2010).

Na narrativa, observamos que L6 adiciona ao compromisso com a questão ambiental aos propósitos da militância, a partir da qual os docentes/gestores se dedicariam para a difusão da EA no meio educacional. As experiências e propósitos da militância contagiariam as práticas educativas nos projetos voltados para o socioambiental. Outra interpretação do discurso transcrito também faz o sentido de comprometimento militante com a questão ambiental, aspecto presente no movimento ambientalista. Carvalho (2002) realça o valor da militância para o profissional nas trajetórias dos educadores ambientais, tendo em vista que o

ser militante não remete necessariamente ao vínculo orgânico partidário ou a uma grande narrativa ideológica, como se dá em outros modelos de militância. No campo ambiental, atravessado pelas mudanças na cultura política contemporânea, o ser militante refere-se a uma experiência menos atrelada a organizações partidário-ideológicas e mais voltado a uma militância de idéias e princípios. Representa sobretudo um compromisso pessoal com um amplo ideário político-existencial que reúne sensibilidades políticas emancipatórias, estéticas e afetivas, além das redes de contatos, e organizações (p. 89).

O ambientalista ou ativista é movido pelo vínculo orgânico moldado pelo compromisso pessoal e político que, na perspectiva da autora, adentra em campos de

emancipação, do estético-afetivo e de inserção nas redes interativas de contatos pessoais e institucionais. O valor da militância estaria na inserção profissional da posição do sujeito ecológico, características que atualizamos no sujeito ambiental a partir das reflexões de Leff (2001 e 2009). A militância que constitui num valor de inserção e sensibilidade voltada para o socioambiental, na atuação individual em constituir saberes que subsidia conhecimentos conectados por sociabilidades e tensionamentos nas redes de contatos do sujeito ambiental.

No caso da militância ambiental no estado de Mato Grosso, é possível identificar atuação de diversas ONGs, de grupos de estudos, dentre os quais citamos o Grupo de Educadores Ambientais (GPEA), que viabilizam encontros de discussão anual através da Rede Matogrossense de Educação Ambiental (REMTEA), quando acontecem proposições e embates sobre as questões socioambientais. As organizações civis anteriormente citadas tiveram papel significativo por ocasião da instituição do ProMEA em 2003, tanto que é possível delinear uma substantiva interlocução com a planificação nacional⁵⁸, incorporando parcela de proposituras, reflexões e fundamentações.

Algumas situações observadas na pesquisa conferem a presença marcante de diversas personalidades ambientalistas, zelando para a desenvoltura das políticas públicas ambientais no e pelo Estado. Em outra perspectiva, visualizamos a premência da militância como dispositivo social de mobilidade coletiva com “estratégias do poder no saber” (LEFF, 2009, p. 145). A militância presente à emergência do sujeito ambiental estaria voltada para o campo social com a visibilidade educacional nos estudos do meio, questão sinalizada nas atividades de H5 quando descreve a inserção dos projetos através de pesquisa nos bairros de residência de seus alunos com o auxílio de cerca de “trinta alunos, eles escolhem dez casas, as ruas são aleatórias e fazem as mesmas perguntas anteriormente preparadas” (2010). Ao indagarmos sobre os detalhes da pesquisa, obtivemos a seguinte exposição:

Sabe qual é o sonho deles? Muitos falam que é ter a casa deles. Muitos falam e ter água na torneira. O sonho deles é tão pequeno e tão fácil de resolver, o que políticas públicas com grande responsabilidade fariam. Eles não falam muitas vezes em asfalto, por incrível que pareça o asfalto é menos falado, eles querem segurança, casa e água. Você acredita? Outra coisa que nos decepcionou também, a juventude de lá entrevistada não fala em emprego (H5, 2010).

A questão de desejar ter “água na torneira” é relevante, pois a sua ausência significa

⁵⁸ A versão do ProNEA de 2004 revela os avanços obtidos em relação à versão anterior de 1994 (pautada por 7 linhas de ação), uma vez que contemplou uma ampla discussão entre os MEC e MMA e destes com universidades, intelectuais, ambientalistas e organizações da sociedade civil.

ter de utilizar, conforme mencionamos anteriormente, a água de poços, em decorrência dos alagamentos, é foco de disseminação de cólera. Preocupação que apaga a vontade pelo asfalto e posiciona o desejo por água tratada, segurança e moradia. A questão da segurança e moradia pode estar associada ao nível de pobreza da população, o que pode induzir os jovens para as drogas, e delas insurgem os problemas com a segurança, inclusive, por imobilizar aspiração ao emprego, dadas as condições de escassez de postos de trabalho em Cáceres. Todavia, ao indagarmos H5 quanto à situação identificada no emprego, questionando se a condição presente estaria relacionada com o fator de cultura local, ele nos explicou:

Levantamos um questionamento assim, por que muitos [alunos] moram com a avó, com o avô e a mãe, e a gente perguntou também qual é a renda familiar, e percebemos que muitos deles vivem da aposentadoria dos velhinhos, aí então a questão do emprego, nós ficamos preocupados porque se eles não se preocupam com o emprego, então, de onde vem o dinheiro? (H5, 2010).

A reflexão de H5 expressa o nexos entre economia e meio ambiente, entre as circunstâncias da pobreza e os referenciais da EA (JACOBI, 2005). O cenário narrado aponta para as desigualdades territoriais ou que as diferenças espaciais de acesso aos bens naturais estão expressas, reproduzem e reforçam as desigualdades sociais. O combate à pobreza, visando alterar os graus de degradação social e ambiental, podem estar intimamente conectados aos processos de EA e como meio de articulação de novas relações entre sociedade e natureza.

Ante o fenômeno histórico da degradação ambiental por vezes soa oportuno tratar de ajustamentos no sistema socioambiental, inclusive com a proposição de uma EA que se traduza em reações para a neutralização de perturbações operadas no nexos socioambiental e nas desigualdades. A partir da entrevista de H5 cabe problematizar as formulações que diluem os aspectos políticos, sociais e culturais inerentes à complexidade ambiental, bem como uma atribuição de responsabilidade às vítimas do processo de exclusão social e da degradação ambiental. Esses grupos sociais são afetados e, portanto, em oposição àqueles que se beneficiam da degradação ambiental, cujas práticas direcionam-se à cristalização das injustiças e das desigualdades (ACSELRAD, et al. 2009).

Ainda cabe uma referência à perspectiva de subordinação às dinâmicas excludentes do mercado e que exercem uma forte pressão sobre parcelas importantes da população, coagidas ao desdém do desemprego ou a aceitar emprego e renda a qualquer custo, e mesmo à custa de submissão à exploração ambiental e social. Nas exposições dos entrevistados observamos

diversificadas preocupações voltadas para as condições sociais e ambientais e vinculadas aos projetos ambientais. Condição que não fogem das orientações do PrEA, uma vez que os

projetos poderão versar sobre múltiplos temas, afinidades e opções, incentivados à descoberta do próprio meio que cada escola se insere, no conhecimento local, de profissionais atuantes no pequeno sistema, de valorização do saber popular, com o envolvimento dos moradores do bairro. Através da identificação das estratégias, é preciso construir uma intervenção de cunho participativo e reflexivo, sempre avaliando as etapas percorridas. Torna-se necessário estimular temas das realidades escolares, sem contudo, abandonar as preocupações do Estado, do Brasil e do cenário mundial. A constatação de que a dimensão ambiental requer um sistema em rede integrada é aceitar que o meio de vida relaciona-se com os sistemas naturais, culturais e socialmente transformados. E que a EA representa, também, um campo polissêmico de emoções, sentidos e cooperação: entre os seres humanos, do respeito ético com demais seres vivos e da consideração do sistema abiótico (MATO GROSSO, 2004a, p. 25).

Mesmo que as realizações pelos docentes/gestores da escola investigada estejam afiançadas nos parâmetros educacionais do PrEA, os entrevistados, por alegarem desconhecer tal proposta educacional, não há como estabelecer um nexo direto com os projetos de EA que realizam. Ao que sinaliza, a jornada desafiante nos rumos da EEOM, tende a ampliar novos olhares e horizontes dos aprendentes a medida da emergência do sujeito ambiental. Com amplas possibilidades de dilatação dos objetivos dos projetos, emerge-se a ótica reflexiva sobre as questões sociais voltadas à qualidade de vida, à democracia, à ação crítico-político, à cidadania e ao combate à pobreza. Nas possibilidades pensadas pelos aprendentes quanto à envolvimento da EA surgem também situações de amarras (ou de abandono), que transferem aos educadores sensação de impotência quanto às atividades propostas. Vejamos a exposição de B2:

Muitas vezes os educadores ficam acabados, porque tudo é ruim, porque os educadores não vão bem, tudo é culpa da escola, tudo de ruim que acontecem com os alunos, é falta de Escola, é falta de educação. Nós olhamos sim a questão da família esfacelada que a maioria dos nossos alunos tem, significa que não é mais aquela família nuclear e que a escola precisa estar atenta a isso. Nós estamos fazendo o nosso papel sim, percebem que nos pequenos gestos estamos fazendo a nossa parte, os alunos já passam a ter mais consciência, porque naturalmente quem está queimando muito não são os alunos, mas as pessoas mais antigas, pessoas com 40 ou 50 anos que fuma e dirige, que joga toca de cigarro acesso.

Vale destacar em que condições estes docentes em suas atividades profissionais podem sentir desânimo frente ao sistemático encobrimento das causas políticas das desigualdades e da degradação ambiental sempre que se transforma a natureza em estoque a ser explorado pelo mercado. O surgimento e a percepção dos riscos ambientais possuem entre as suas

características o fato de estarem associados a um ato político deliberado dos sujeitos ambientais (ACSELRAD, et al. 2009). A degradação de recursos, a poluição e os impactos ambientais não falam por si mesmos ou não causam a imediata contestação. Neste sentido, a partir de práticas socioambientais, articula-se uma leitura de percepção e, quando possível, emerge uma ação contestatória de acordo com as condições sociais, as mediações culturais e os mecanismos de organização.

Em muitos casos, a população da periferia das cidades e de baixa renda é perversamente forçada a vivenciar significativos riscos e situações insalubres em troca de emprego e moradia. Apesar do sentimento de impotência, B3 demonstra ânimo e felicidade com os trabalhos de EA, observados na seguinte narrativa:

Agora quando falamos com eles de Meio ambiente, falamos da responsabilidade com a violência, violência no trânsito que também é meio ambiente, a violência nas atitudes, nas agressões, na questão da convivência, porque a questão do meio ambiente não se baseia apenas na fauna e na flora, ela se baseia também nos princípios e nos valores. É por isso que eu digo, o Ceom é uma turma de 1.300 alunos e você não vê violência ainda com os professores, aquela violência velada que nós vemos em outros, pois a gente vê os alunos mais conscientes do seu papel deles como cidadão, do respeito. Nós temos vários alunos e alunas gays, e eles não são massacrados, eles são respeitados, não têm mais aquela brincadeirinha; sabe, gueisinho, como havia antes, porque estamos trabalhando a questão das diferenças, porque não precisamos conviver só com os iguais, nós precisamos aprender a conviver com as diferenças e resolver problemas. Eu fico muito feliz como educadora (B2, 2010).

Nas narrativas, observamos que, lado a lado com a sensação de insegurança do entrevistado, parece insurgir uma crítica quanto à fragilidade ante a falta de prestígio político pelo trabalho realizado, ao mesmo tempo em que se sentem felizes e animados pelo trabalho realizado com a EA. Percebemos também que o docente/gestor, além de possuir um conhecimento ampliado sobre as condições da realidade educacional, parece exigir o reconhecimento em face do trabalho que realiza.

Em se tratando do reconhecimento, observamos a envolvimento de B2 com referência à superação da exclusão (violência) em prol do estreitamento dos espaços de convivência nas diferenças. Nessa perspectiva, emerge com vigor a circunstância em que a vida social assume uma função especial para o sujeito ambiental, pois ele é mobilizado pela responsabilidade em identificar e reconhecer direitos à diferença.

Leff (2002) situa o reconhecimento como marca da ética ambiental onde o sujeito ambiental com um olhar avançado pela inclusão social, tornando-se reconhecedor das

diferenças no Outro. O outro, como ser diferente que é, pelo reconhecimento, torna-se portador de direitos, ao que Touraine denomina de “caráter universal dos direitos individuais” (2009, p. 192). Sem tais condições a “modernidade não se forma” (idem, p. 86). Por isso,

a instituição de ensino que propõe um currículo baseado na diversidade, garantindo espaço para as diferentes vozes dos grupos sociais, sem ater à diferença, estará oferecendo a seus alunos e professores um conjunto de conteúdos, princípios e conceitos que valorizam as culturas e os saberes vividos por todos, que promove a crítica e o diálogo com outras experiências culturais e outros saberes (FREIRE, 1982, 34).

No projeto de inclusão pelo reconhecimento se consegue enxergar a multiplicidade e diversidade de formas de aprender, respeitar e interpretar as diferenças caminha no sentido dos propósitos da ética ambiental que tende a se expandir no tecido social local. Do mais, o desejo pela inclusão amplia a condição de se tornarem sujeitos e a possibilidade de constituição do “saber ambiental [o qual] levanta a questão da diversidade cultural no conhecimento da realidade, mas também o problema da apropriação de conhecimentos e saberes dentro de diferentes ordens culturais e identidades étnicas” (LEFF, 2009, p. 231). Consideramos, portanto, o reconhecimento como

uma nova visão de currículo que entendia a diversidade como existente e natural, passou-se a respeitar e aceitar os diferentes modos de ser e conhecer dos alunos. Procura-se, agora, ressignificar a história de diferentes etnias e padrões culturais, buscando-se levar os alunos a unidade de conhecimentos respeitando-se as diferenças existentes entre indivíduos e grupos (PPP, 2008/2009).

Abrir-nos para a diversidade tende a significar a ampliação da pluralidade cultural, bem como do entendimento sobre os problemas ambientais, uma vez que requer “uma visão do meio ambiente como um campo do conhecimento e significados socialmente construído, que é perpassado pela diversidade cultural e ideológica e pelos conflitos de interesses” (TRISTÃO, 2004, p. 21).

Dessa forma, nos espaços contraditórios da sociedade moderna, a presença da EA crítica em face aos embates configura um território político-pedagógico onde as práticas podem engajar-se na disputa por valores éticos, por estilos de vida e racionalidades que atravessam a vida social. Assim, as práticas de teor ambiental com matizes políticos e pedagógicos tendem a produzir culturas ambientais, influenciando sobre a maneira como os grupos sociais dispõem dos bens ambientais e imaginam suas perspectivas de futuro (CARVALHO, 2004, p. 19).

Nesses termos, torna-se necessário posicionar a EA crítica, o que pode significar

condições para ver, aprender e ensinar e reconhecer diante da conflituosa posição ideológica na sociedade moderna, que pode mascarar interesses que buscam dominar o imaginário social a fim abrir fraturas no social e no ambiental com interesses estranhos aos desejos de justiça socioambiental. Assim há que refletirmos sobre o papel e as contribuições das políticas públicas mato-grossenses quanto à qualidade dos serviços socioambientais disponibilizados à população. No espaço conflituoso dos interesses individualistas gerados, abre-se a posição desafiadora de refletirmos sobre as nuances dos mecanismos políticos (ideológico) utilizados para o atendimento das demandas socioambientais junto à esfera pública mato-grossense.

4.2.3 OS SENTIDOS DA POLÍTICA MATOGROSSENSE DE EA

Ao interpretar a sustentabilidade da EA através dos sentidos da política mato-grossense, compreendemos os meios que buscam institucionalizar os propósitos socioambientais nas políticas públicas na educação (formal), por meio de uma visão de interrelações políticas e pedagógicas. Interpretar os sentidos significa considerar as ações ambientais como componente de uma cidadania abrangente, portanto, está relacionada com uma nova forma de relação sociedade/natureza rumo a justiça socioambiental

Cabe somar aos sentidos das políticas de EA as possíveis tensões e contradições presentes nos propósitos de justiça socioambiental, considerando a forma como o tema ambiental tende a ser direcionado pela política pública matogrossense. Diante das contradições, abrimos um campo reflexivo ao que Carvalho (2008) denomina de “postura ética e crítica à ordem social vigente que se caracteriza pela produtividade material baseada na exploração ilimitada dos bens ambientais, bem como na manutenção da desigualdade e da exclusão social e ambiental” (p. 67-68).

Visualizar a reflexividade no campo das políticas públicas no âmbito deste trabalho permite situar as representações socioambientais dos docentes/gestores na perspectiva do sujeito ambiental, mediante a postura crítica que faz presença através do “discurso da sustentabilidade se desdobra, portanto, num campo de estratégias teóricas e práticas pela apropriação da natureza, colocando a questão do poder e do poder no saber, onde se inscrevem as estratégias do conhecimento e da educação ambiental” (LEFF, 2009, p. 233). Ao buscar identificar nas entrevistas reflexões pertinentes aos propósitos da EA como política de Estado, observamos a seguinte posição:

Eu vejo o seguinte: num Estado dominado pelo agronegócio, não sei se há contradição em discutir a questão ambiental ao mesmo tempo que proporciona discutir. Como políticas públicas deixou a desejar, nos tivemos o Zoneamento Ecológico a preocupação em ter um consenso das pessoas e dizer que foi construído democraticamente, na verdade para atingir os objetivos dos grandes produtores e ter mais áreas legitimadas para desmatar e reduzir ainda mais as matas originais (L6, 2010).

O discurso crítico e atento de L6 menciona o Zoneamento Ecológico Econômico, audiência pública acontecida em Cáceres, no EEOM e realizada pelo governo do estado de Mato Grosso. Na crítica, o entrevistado situa as contradições no interior das políticas ambientais no Estado, as quais estariam marcadas pela forte expansão da agropecuária industrial. Interroga subjetivamente as reais intenções das políticas ambientais, e como elas estariam relacionadas à “postura democrática” para legitimar ou ampliar os avanços do agronegócio sobre do que ainda restam da Floresta (Amazônica, Cerrado e Pantanal) no estado de Mato Grosso.

Nos sentidos obscuros transferidos à democracia, segundo a crítica do entrevistado, torna-se possível questionar os sentidos das políticas que induzem os interesses capitais individualistas na esfera pública, interrogando o direcionamento participativo dos sujeitos ou descentralização da participação social nas políticas públicas. Somando ao questionamento de L6 quanto à contradição existente na ‘expansividade’ da EA em um território marcado pelo agronegócio, o que amplia os desafios educacionais quanto ao entendimento dos propósitos nas políticas públicas gestadas no Estado.

Dentre inúmeras explicações possíveis para interpretar as pretensas realizações do Estado podem estar vinculadas políticas de subserviência, pois nessas circunstâncias, os apelos à democracia assumem um papel apaziguador de possíveis conflitos. Isto é, “minimizar a tensão entre o caráter público dos bens ambientais e a sua disputa por interesses privados. Como sabemos em nossa Constituição como públicos, no sentido de serem indispensáveis à vida humana” (CARVALHO, 2008, p.165).

A necessidade de envolver, e ao mesmo tempo direcionar a vontade pública por uma inserção subordinada aos mecanismos criados para uma democracia participativa, pode estar sendo situada como meio de justificar a posse dos bens públicos (ambientais) e apaziguar possíveis colisões entre os interesses privados (individualistas) e os públicos; no caso mato-grossense, sobressaem os interesses do agronegócio.

Na esfera ambiental o “discurso democrático” do desenvolvimento sustentável e do conservacionismo tende a justificar que os bens públicos produzam o que na crítica de

Touraine denomina de “satisfação diferenciada”; isto é, “não podemos consumir o que adquirimos, mas economizá-lo para melhorar o futuro de nossa própria existência” (2009, p. 134) com o preservacionismo. Em outras pretensões, justifica o discurso da concentração e centralização dos bens e, acima de tudo, de concentração da decisão sobre os bens socioambientais públicos, cujo local centralizador do poder econômico é o político.

Outras nuances marcam presença no preservacionismo no universo cultural, influenciando no modo com que os sujeitos se identificam uns aos outros, bem como a interpretação e interação com a natureza, basicamente de duas maneiras. A primeira, diz respeito à forma com que o mercado movimenta a ótica de bens simbólicos e ambientais de tal forma que venha a suprimir a capacidade crítica e política reflexiva, pois que a direciona ao consumo cego e febril. A segunda, associada à primeira, busca legitimar uma esfera cultural, um mundo de fantasia moldada conforme o espetáculo, porém ampliando as formas de controle social. Em outras palavras, F4 apresenta a expectativa política, da seguinte forma:

os políticos profissionais, tem que fazer esta distinção, a política entendida como uma ferramenta de organização social, transformação de governo da polis. Mas se percebe que é uma questão histórica em quem está no poder da cidade, na família, quando não esta em uma está em outra família. Obras de saneamento básico não aparecem, não se faz propaganda deste tipo de obra, não se vai eleger vereador ou prefeito pois este tipo de obra não aparece. Preferem fazer um palco, ou praça destinada a shows, é melhor trazer artistas todo ano, várias vezes do que trabalhar. Pão e circo. Principalmente quando a cidade é pobre e a miséria e exacerbada como aqui. É bem mais fácil você guiar um povo sem instrução, na coleira, do que alguém que pensa. Enfim, quando uma política local não muda há muito tempo isso acontece é porque tem algum por traz dizendo o que é certo, pode não ser isso, mas nada é a toa (F4, 2010).

A reflexão suscitada por F4 com relação ao diagnóstico das articulações do poder na política local é inspiradora. Sendo um atento observador, embora recentemente chegado ao Mato Grosso, olha com estranhamento crítico sobre os meandros da política patriarcal local e atesta que pão e circo é uma realidade questionável. Verificamos na exposição de F4, assim como também estão presentes nas falas de B2, H5 e L6, que as reflexões parecem ter sido elaboradas no percurso do trabalho político-pedagógico voltado ao tema socioambiental com o conhecimento-emancipação, conforme descrito por Santos (2005).

O posicionamento de F4 nos permite refletir sobre o fator de disciplinamento das políticas públicas de EA no âmbito estadual, tendo em vista o uso de dispositivos de mobilização e gerenciamento político-social ou a descentralização como ofuscamento da ação pretendida e assumida no âmbito da esfera pública. Com efeito, é possível justificar que:

Ela não vai ser diferenciada [políticas de EA], não é isso, eu não coloquei essa posição desde o começo, *ela vai ser remodelada, dentro da coluna vertebral continua o mesmo*, o que vamos fazer e dar enfoque em cima de uma ação que estava quase que esquecida, para ser mais objetivo. E dentro dessa visão *o nosso caminho tem que ser objetivamente o Cefapro, não tem outro caminho para isso* (B1, 2010. Grifos do autor).

Se a orientação de elaborar projetos de EA é uma política voltada para as escolas da rede pública de MT, então caberia uma interrogação do nexos e efeitos descentralizantes de tais políticas ao tenderem direcionar (transferir) as ações para o Cefapro, tendo em vista que a incumbência institucional do PrEA foi colocada a cargo de equipe de projetos especiais da Seduc (vide figura 5).

Esse jogo interno de poder tende a abarcar os efeitos institucionais da descentralização, um dos temas controversos à democracia participativa, bem como os demais aspectos e efeitos que sinalizamos com as ponderações de Pedro Jacobi (2002). Os efeitos da descentralização da EA também são observados nos desdobramentos do ProNEA ao direcionar ações do âmbito federativo para a esfera estadual e desta para os municípios. Assim, a descentralização aparenta desenhar políticas com o efeito piramidal em que se delegam competências e se distribuem recursos financeiros aos programas e projetos voltados ao meio ambiente.

No âmbito do estado de Mato Grosso há outra forma de descentralização, embora a priori não poderíamos caracterizá-la como tal, mas que se destaca por seus efeitos de transferência de responsabilidade institucional. Trata-se da questão dos polos de formação continuada, numa posição estratégica de política mato-grossense e que, aparelhados com os princípios da descentralização, tendem a fruir a ação estatal, efeito também presente no PrEA, conforme apresentamos anteriormente. O efeito da política estatal através dos polos é descrita por L6, da seguinte forma:

Uma coisa são essas políticas governamentais que são colocadas e não acabam chegando e não contemplado como se esperava, muitas vezes porque ficam muito restritas, primeiras elas são definidas para funcionar em polos, e depois eles pensam que nesses polos vão irradiar essas políticas que pode não ocorrer, não ter o acompanhamento devido, não ter o financiamento esperado, e muita coisa pode não acontecer. Então como políticas governamentais essas iniciativas desses projetos e programas, deixam muito a desejar, é o que eu observei como professor há 13 anos eu vi pouco resultado desses programas, e mais especificamente do PrEA, pode ser uma desinformação minha, mas e vi muito pouco (L6, 2010).

Notadamente, a pretensa irradiação descentralizadora ou desconcentradora de ações posicionadas em esferas superiores são justificadas pelos “órgãos estatais que primaram pela

descentralização, no esforço de capacitarem-se para a incorporação de demandas [...]” (RUSCHEINSKY, 2009, p. 21) e parecem distanciar de seu objetivo original.

As políticas públicas ao colocarem a frente dos governos o aparato (negativo) da descentralização, tendem ao distanciamento democrático, marca presença na apresentação dos Cadernos do PrEA (pelo então governador Blairo Maggi), onde afirma que as “concepções do PrEA encontrarão ressonância se, associadas à vontade política, se houver compromisso de todas e todos os envolvidos na educação básica da rede pública do Estado” (MATO GROSSO, 2004a, p. 9). Bem como no

ProNEA é um programa de âmbito nacional, o que não significa que sua implementação seja de competência exclusiva do poder público federal, ao contrário, todos os segmentos sociais e esferas de governo são co-responsáveis pela sua aplicação, execução, monitoramento e avaliação (BRASIL, 2005, p. 15).

Se o compromisso é de todos diluem-se as responsabilidades políticas, pois passa a caber a todos. Como efeito colateral, os membros aguardam a ação uns dos outros, ao passo que através da descentralização imobiliza a participação democrática dos sujeitos. Para tomar a frente do processo decisório, o Estado centraliza a decisão política e burocratiza a administração das ações ambientais pretendidas em um projeto político com base no regime de exceção. A falta de responsabilização e a descentralização passam a colidir com os interesses da justiça socioambiental, e se revelam mecanismos políticos para apaziguar as vontades geradas na esfera pública, o que faz tomar corpo uma democracia embrionária.

Nesse caminho duvidoso de repreensão das forças sociais opostas, adversa à democracia participativa, observamos as limitadas contribuições das políticas públicas de EA e dos projetos ambientais escolarizados e vice-versa. Da implantação do PrEA até o momento de sua suspensão para avaliação em 2008, decorreram 5 anos, observamos dificuldades de se avaliar as políticas de EA, talvez pela deficiência da participação democrática dos sujeitos envolvidos em todo o processo. Cabe lembrar que as entrevistas foram realizadas em 2010 e os docentes gestores da EEOM declararam desconhecer tais políticas, isso faz com que as estruturas políticas que minam a participação político-pedagógica dos atores se atrofiem. Ainda subsistem as políticas de EA, graças à habilidade do discurso presente nos gestores “militantes” em justificar diante da sociedade mato-grossense de que há políticas ambientais em pleno desenvolvimento.

Neste caminho, as condições de possibilidade das políticas descentralizadoras de EA adentram ao campo da cobertura legal das contradições socioambientais, onde o olhar

visualiza o fosso entre o ambiental e social. Na prática política mato-grossense, observamos a sobreposição de uma hierarquia de direitos, em que, no topo, os operadores do agronegócio canalizam a proteção dos interesses econômicos e políticos que se impõem na esfera doméstica do Estado.

No âmbito da presente pesquisa, isto é, no campo da EA em Mato Grosso e em Cáceres, pode ser observada a emergência da atuação dos atores sociais perante a causa ambiental. Esses atores não estão apenas ligados aos movimentos ambientalistas, mas também são representantes dos trabalhadores e de diversos setores da sociedade. A crescente mobilidade da sociedade cacerense pode explicar a manutenção do interesse pela EA nos últimos seis anos na EEOM, inclusive com tendência de ampliação, o que pode ser verificado na medida em que cresce no bojo da sociedade “a adesão massiva ao projeto democrático, bem assim como enfatiza a interdependência e autonomia relativa, entre as instituições representativas e as formas de participação social” (KRISCHKE, 2003, p. 166).

As conquistas educacionais adquiridas a partir dos projetos de EA podem nos revelar limitações do ponto de vista teórico-metodológico, em especial na interface entre o espaço da escola, das relações sociais nos bairros e os conflitos socioambientais. Todavia, ao considerarmos as restrições nas condições de realização e os propósitos político-pedagógicos de inserção socioambiental, a EEOM sinaliza condições indispensáveis do ponto de vista da reflexividade política e contribui de forma significativa para a variedade de avanços posteriores. O que nos leva a dizer, conforme Carvalho, que a EA funciona como “lugares de locução onde se pode experimentar habitar uma educação que não cede de sua crença e de sua aposta num outro mundo possível” (2004, p. 19). Um outro mundo possível, que reflita sobre a condições de existir, onde:

A vida não entrava na sala. Ignora-se a diversidade e a singularidade de alunos e de seus processos de conhecer. Desprezava as diferenças étnicas, culturais, lingüísticas e de gênero. Os currículos lidavam com um aluno ideal, padrão, de classe média (PPP, 2008/2009).

A propositura pretérita explicitada no PPP de que a “vida não entrava na sala”, pode significar a superação de obstáculos educacionais através dos projetos de EA desenvolvidos pela EEOM, flexionado segundo as condições socioambientais dos estudantes. Aspecto que tende a atribuir novos e significativos avanços nos espaços de flexibilidade e de motricidade político-pedagógicas nos projetos educacionais aos quais integram a EA de forma crítica, reflexiva e motivada politicamente pela inclusão social. Também buscamos visualizar nas entrevistas as “deficiências educacionais” sinalizadas em Mato Grosso (2004a), *locus* de

atenção do PrEA nas seguintes problemáticas:

- a) inabilidade de compreender as complexas relações da sociedade e natureza e, conseqüentemente, a ausência de identidade onto-epistemometodológica na EA;
- b) precariedade na formação inicial e continuada que garanta a práxis educativa, fomento aos temas regionais ou atualizações sobre os avanços das ciências;
- c) dificuldade no trabalho coletivo e na construção da transversalidade que garanta a temática ambiental nos currículos;
- d) ausência de criticidade no uso de materiais didáticos, bem como a passividade em não buscar novas fontes de consulta e a
- e) ausência de formação que possibilite a construção de novos instrumentos avaliativos (MATO GROSSO, 2004a, p.24).

Observamos tratar-se de uma referência genérica do diagnóstico realizado a partir de um conjunto de aproximadamente 661 escolas em contextos socioambientais diferenciados no estado de Mato Grosso. As limitações situadas nos itens “b” e “d”, ou seja, aquelas sobre precariedade na formação inicial e a ausência de criticidade no uso de materiais didáticos, tendem a direcionar para apontamento de questões colaterais da EA. A centralidade de atenção do PrEA parece incidir no item “e”, que se propõe realizar atividades de formação e a construção de novos instrumentos avaliativos com o intuito de corrigir a inabilidade de compreender as complexas relações da sociedade e natureza e as virtudes do trabalho coletivo. Nesses itens, observamos indícios de que os docentes/gestores conseguem realizar uma aproximação de forma satisfatória, talvez não suficiente, com reflexão político-pedagógica entre sociedade e natureza, na medida em que realizam o trabalho coletivo através de áreas de conhecimento.

Pelas entrevistas podemos deduzir que a preocupação com as condições sociais excedem o conservacionismo ambiental, demonstrando preocupação com a questão da cidadania, do emprego, da pobreza, da inclusão, dentre outras. Apesar de, em alguns momentos, aparecerem vinculados à deficiência do desenvolvimento econômico, a conjuntura do PAEC chegou ao patamar de diagnosticar, ou conseguiu propor práticas de flexibilidade socioambiental.

No tocante às dificuldades diagnosticadas ante a efetividade do PrEA, identificamos através das entrevistas com os docentes-gestores que todos entrevistados declararam deficiências e insuficiências do Projeto, sendo que os docentes-gestores entrevistados no âmbito escolar declararam desconhecer os Cadernos institucionais, bem como as políticas públicas fomentadas pelos órgãos estaduais.

Nas entrevistas observamos indícios de avanços da sustentabilidade sob a ótica político-pedagógica nos projetos realizado pela EEOM. Os avanços percebidos nas falas dos docentes-gestores denotam um viés em prol da justiça ambiental. Também observamos aspirações e a percepção dos docentes em saber que há desafios para o avanço sobre a individualização pedagógica nos grupos de trabalho por área de conhecimento e, por fim, percebemos avanços nos propósitos dos educadores/gestores quando sinalizam a preocupação com a tarefa histórica e social da EA e sociabilidades vinculadas pelo educacional reflexivo, crítico-político de inclusão voltada à intervenção social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, adentramos em dois universos justapostos: o político-gestor gerido pelas políticas públicas, o planejamento do processo político-pedagógico e as práticas socioeducacionais ou socioambientais no âmbito escolar. Na política estatal, buscamos identificar e interpretar os propósitos institucionais do processo da descentralização que tendem a gerar capacidades para a gestão das políticas públicas e a partilha de responsabilidades. De um lado, que atenda a uma demanda de democratização das relações sociais e ao aprimoramento interinstitucional, mas que, de outro, também promove novas tensões afetadas pela concentração do poder político em que se transfere a efetividade da ação socioeducacional da EA.

Na escola, procuramos interpretar a contribuição estatal, bem como as capacidades de introduzir as feições político-pedagógicas nos projetos de EA, destacando a contribuição para emergência do sujeito ambiental, isto é, evidenciar práticas sustentáveis para o despertar da EA no contexto da justiça socioambiental no ambiente de aprendizagem.

Os dois universos justapostos ocupam o cenário socioambiental no território em que se reproduz o modelo da monocultura de exportação, descrito no capítulo 1. Sinaliza a continuidade do processo colonizador sobre as dinâmicas territoriais. Que o quadro de injustiça socioambiental possui bases históricas e de territorialidade de apropriação desigual dos bens naturais. Nessa região de fronteira agrícola e de intensa produção de matérias primas e *commodities*, onde se situa Cáceres, os setores sociais mais penalizados são agricultores familiares e os moradores da periferia da cidade, onde o percentual de desempregados ou desocupados chama atenção dos docentes da EEOM, que transforma em foco de atenção para a EA.

A região da pesquisa, que tem sido atravessada pelo desenvolvimento agroindustrial, está visivelmente marcada por pressões expansionistas e discriminatórias em relação à maioria da população que frequenta a escola considerada. Essas pressões permeiam a realidade escolar e extrapolam os limites deste estudo, todavia as consideramos diante das tensões que geram a justiça socioambiental no contexto da sustentabilidade.

No projeto da inserção reflexiva da questão ambiental, nutrido pela busca da justiça social ambientalmente sustentado, torna-se uma concepção epistêmica da EA a emergência do sujeito ambiental, aspecto que apresentamos no capítulo 2. Local que refletimos o cenário

para a emergência do sujeito ambiental, envolvendo a dimensão epistemológica da EA, as nuances da reflexividade e da crítica às injunções políticas, aspectos que nos mobilizou em tematizar a questão do conhecimento e emancipação, as funções da dialogicidade entre os atores a fim de somarem esforços ao empoderamento social e reconhecimento de direitos, de tornarem a democracia participativa uma realidade.

Adentrando no projeto da sustentabilidade socioambiental, questionamos a sustentabilidade democrática das políticas públicas mato-grossenses pautadas no conceito e na institucionalização da descentralização que impregna PrEA. Problematicamos os alcances e contribuição destinados originalmente aos docentes em formação continuada e às escolas, a partir da realização de entrevistas com os sujeitos envolvidos e pela análise documental, com as quais interpretamos os sentidos e propósitos atribuídos a EA, caracterizados no capítulo III.

Através do aporte metodológico citado, foi possível identificar fissuras e em parcela da hipótese inicial da pesquisa, bem como de possíveis avanços nos projetos escolares gerados pela EEOM. Dadas as condições elencadas nos capítulos, as quais chamam a emergência do sujeito ambiental, estando à frente dos desafios a EA escolarizada e refletindo o significado das políticas públicas que se responsabilizam por este segmento. Nesse horizonte, buscamos contribuir com a tematização sobre a mobilidade das funções que o sujeito ambiental ocupa, sem aprisionamento em determinada posição social. Dessa forma, evidenciamos que o saber ambiental se projeta na sociedade de modo a vir ampliar a reflexão social local em prol da sustentabilidade socioambiental.

Nessas condições de realização da EA, por ser complexa, conflituosa e derivar de construção coletiva, a priori, não poderíamos apresentar o sujeito ambiental, no singular, e sim como sujeitos ambientais. Todavia, a propulsão do saber ambiental estaria também na vontade e interesse pessoal do sujeito em se projetar na esfera social e no compartilhar utopias com seus pares. Assim, considerando as condições que move o sujeito na dupla jornada entre a propulsão pessoal à coletiva e vice-versa, nas ações de construção do conhecimento socioambiental que dela decorrem; por exigir grande esforço de reflexão epistemológica realizada pelo sujeito, optamos pelo uso no singular, sujeito ambiental.

Identificamos que a propulsão do saber ambiental nas atividades de EA também depende da vontade e do interesse do sujeito: buscar e produzir saberes, que transformam envolvimento na atividade coletiva, bem como pode se transformar também em situações de dedicação e angústia. O aspecto de angústia foi notado nas entrevistas, quando alguns

docentes se declaravam preocupados com a questão social, como, por exemplo, a questão da pobreza e do emprego, enquanto outros mais com preservação de determinado aspecto do meio ambiente. As angústias distintas poderiam significar uma espécie de fratura no grupo de educadores de ciências naturais e de ciências sociais, todavia, em outro aspecto assinalado por eles, quanto ao trabalho por área de conhecimentos, e nas narrativas dos docentes de ciências naturais, havia sinalização de questões sociais, no tocante à inclusão, ao reconhecimento e às diferenças, exaurindo as possíveis fraturas.

A ocupação dos docentes nos projetos de EA por área de conhecimento na EEOM foi situada nas entrevistas como iniciativas para superar as barreiras e limites do ensino disciplinar tradicional, tendo em vista o baixo índice de aprendizagem dos alunos. Com os projetos de EA, segundo os docentes/gestores, houve a ampliação do interesse e participação dos educandos, o que levou, por sua vez, os docentes a aprimorarem o planejamento das atividades, as quais passaram serem feitas por área de conhecimento.

As iniciativas tomadas pelos docentes-gestores da EEOM fez com que nesta investigação suprimir a hipótese do estrangulamento de avanços educacionais significativos nos projetos de EA, por parte de mecanismos inerentes à escola. A supressão da hipótese emergiu com a constatação de indícios de que os docentes/gestores da EEOM demonstravam preocupações nos projetos ambientais com temas que se sobressaiam ao ecológico adentrando a esfera socioambiental, através de atividades que pretendiam identificar e conectar as problemáticas sociais e ambientais locais aos conteúdos educacionais por área do conhecimento.

Dessa forma, os temas trabalhados tendem a ir além do ecológico porque são contextualizados pelos sujeitos ambientais com o tema cidadania, a partir do qual apareceram outros conceitos, como: inclusão, participação, diferenças, pobreza, emprego, política, cidadania, democracia, ética, dentre outros. Na medida em que todos esses temas são incluídos nos projetos de EA passam a responder a indagação sobre quais condições os conhecimentos estariam sendo enriquecidos ou canalizados na EEOM.

No espaço escolar, foi observado o despontar dos projetos socioambientais, os quais surgem no limar utópico em que os sujeitos ambientais imprimem seus desejos nos projetos de EA, que vão sendo assumidos pela instituição escolar, que se lança ao desafio de desenvolvê-los. Os projetos avançam ao longo de anos na busca por realizações, e caminham a passos e ritmos da desenvoltura própria, que ao seu modo, conseguem superar as

dificuldades encontradas pelos sujeitos ambientais.

A inserção continuada dos projetos socioambientais no espaço escolar pode significar aos aprendentes um horizonte reflexivo e crítico, bem como um excepcional espaço para a ampliação democrática de aprendizagem e inserção dos sujeitos ambientais na esfera pública. Nesse espaço, a reflexão crítico-político tende a alimentar valores sustentáveis na esfera pública e outras demandas socioambientais em direção a amplos setores da vida social. A aproximação de setores da sociedade - aglutinadas pelo reconhecimento de direitos, através dos mecanismos de negociação ou do exercício do diálogo - aprimora a cultura democrática que sinalizam as vias de um contínuo avanço da sustentabilidade socioambiental, visivelmente ao alcance da EEOM.

Por fim, a última indagação foi confirmada, quando se assinalava a hipótese de fissuras por parte da contribuição efetiva das políticas públicas de EA nos PAECs, em termos de qualificação dos professores para trabalho efetivo na área e do fomento à participação dos sujeitos na elaboração e avaliação continuada da proposta do órgão estadual. Há indícios de que as contingências da descentralização institucional pela Seduc, o que condiciona a dimensão político-pedagógico dos Projetos mostrando percalços nos trajetos do PrEA quanto à visibilidade de sua presença junto às realizações por meio do PAEC.

Um dos problemas observados refere-se a presença do Estado na Escola, ambos aparecem afastados um do outro, bem como dos princípios da democracia (participativa) e, se fixam em atribuições distintas dentro da estrutura institucional: a gestão e o educacional. As instâncias afastadas entre si, segundo aparatos burocráticos do Estado, passam a ocupar pontos extremos dos fazeres institucionais da educação: a Seduc recebe as demandas de qualidade educacional gerada pela vontade da esfera pública e, canaliza responsabilidades através da descentralização de atribuições à Escola quanto a integralidade de realização das ações de educação ambiental. Nesse modelo, o aparato do Estado direciona-se a uma objetividade com ênfase administrativa e na escola as práticas socioeducacionais se apresentam com a inserção no cenário socioambiental, entretanto, se vêem conturbados pelo controle administrativo e político, segundo os ditames da descentralização.

Nessas vias, a descentralização nos apresenta como amarras que tendem a estrangular o aprimoramento democrático institucional e, por causa disso, a dificuldade de se avaliar mutuamente os projetos e programas desenvolvidos. No surto das amarras, visualizamos que as distâncias entre Estado e escola, cada qual concentrada em si mesmo, realizam o que

consideram “indispensáveis” ao educacional, todavia, conforme demonstra nossa pesquisa, serve à *performance* própria, ao que podemos caracterizar como uma “cegueira” institucionalizada. A interdependência institucional é imobilizada e o educacional padece, assim, ambos não desenvolvem plenamente suas potencialidades.

Em meio à cegueira institucionalizada nota-se a tensão gerada pela “autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira” atribuída às Escolas pela LDB (Lei 9.394 de 1996, Art. 15) e quanto a função da gestão administrativa dos Estados perante as unidades escolares. Isto é, as escolas possuem autonomia político-pedagógica, mas não político financeira decisório para realizar os projetos educacionais. Para dinamizar o gerenciamento do educacional, aparece a figura institucional da *descentralização e o seu respectivo controle político-educacional*, apresentadas como obstáculos institucionais entre as estruturas gerenciais do Estado e deste com a Escola, isto é, entre o político-administrativa e o político-pedagógico.

Sobre as políticas educacionais mato-grossense de EA percebe-se indícios de se instrumentalizar com dispositivos focalizados na política de gestão segundo os modelos de descentralização, redundam na: concentração da decisão, da deliberação e da avaliação dos atos que pratica, prejudicando o aperfeiçoamento das instituições envolvidas. Outro ponto negativo, situado no âmbito da descentralização, é observado na tendência exaustiva de controle das ações educacionais terceirizadas, bem como na gestão pública fracionada por departamentos, o que faz com não se veja as partes que envolvem o todo educacional, inclusive não se permite compreender a integralidade das ações (e de políticas) pelos servidores do Estado. Próximo ao topo piramidal há servidores com grande entendimento da questão ambiental e vontade de realização dos compromissos socioambientais assumidos na esfera pública e contidos nos projetos e referenciais legislativos. Apesar dessas vontades, vêm-se limitados pelos aparatos político-administrativistas que lhes impõem ritmo e qualidade aos projetos que se propõem a desenvolver.

Ao finalizar, destacamos a importância da reflexão crítica a ser realizada pela EA pautada na sustentabilidade socioambiental, a fim de atualizar o sujeito ambiental que não pode se furtar em problematizar as amplas fraturas socioambientais geradas no saque à natureza pela ênfase da modernização. Não se pode também deixar de analisar criticamente os desempenhos e alcances das políticas públicas do Estado (mato-grossense), com a necessária reflexividade socioambiental para superar o processo que levou à cegueira criada pela indústria cultural local.

Assim retomamos a epígrafe que inaugura esta pesquisa e que sinaliza sobre a importância da reflexividade. Saramago nos convida a abrir os olhos:

Abramos os olhos, Não podemos, estamos cegos, disse o médico, É uma grande verdade a que diz que o pior cego foi aquele que não quis ver, mas eu quero ver, disse a rapariga dos óculos escuros, Não será por isso que verás, a única diferença era que deixarias de ser a pior cega (1995, p. 284).

Ao sujeito ambiental preparar os olhos para ver não é algo fácil, pois necessita de um amplo saber reflexivo–crítico-político e socioambiental interpretativa de conjunto – sobre as injustiças socioambientais que impactam o cotidiano. Tarefa que ao sujeito ambiental tende a ocupar em toda uma vida de intenso labor, a fim de se prevenir, de sucumbir ao controle social e à barbárie e superar o medo das sombras. Nessa tarefa, para praticar e desenvolver a condição do saber ambiental cabe ao sujeito refletir a situação de minoridade em momentos ou fases da vida que, em seu processo (social) de formação confunde-se com imaturidade, tal como a semelhança da semente em relação à árvore que ela pode vir a frutificar.

O florescer da práxis reflexiva e da autodeterminação à emancipação politizada e crítica balizam os caminhos direcionando a elaboração contínua do olhar para o ver para além do imediato, pois a reflexividade sobre a sustentabilidade socioambiental ilumina nossos horizontes.

A investigação realizada se agrega a tantos outros pesquisadores que se propõem a uma concentração de esforços para vislumbrar novas relações sociais e de cultura política ambiental a partir de investigações sobre o processo de “ambientalização” de fenômenos. A institucionalização das questões ambientais é um tema recorrente, inclusive permitindo a abordagem também nas políticas públicas. Nesse particular comparecem as condições de implementação de políticas ambientais com uma inevitável conexão entre agentes sociais e estatais com interesses conflitantes.

BIBLIOGRAFIA

ABRUCIO, Fernando Luiz. Para além da descentralização: os desafios da coordenação federativa no Brasil. In FLEURY, Sonia (org.). **Democracia, descentralização e desenvolvimento: Brasil e Espanha**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

ACSELRAD, Henri et al. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **A dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ANDRÉ, Marli. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ARRETCHE, Marta. Método de constituição das instâncias decisórias. In AVIRITZER, Leonardo; ANASTASIA, Fátima (orgs.). **Reforma política no Brasil**. Belo horizonte: Editora da UFMG, 2006.

_____. Federalismo, políticas e instituições: o Brasil em perspectiva comparada. In DINIZ, Eli (org.). **Globalização, Estado e desenvolvimento: dilemas do Brasil no novo milênio**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BEKER, Bertha K. **Amazônia na virada do III milênio**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. **Programa nacional de educação ambiental (ProNEA)**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente/Diretoria de Educação Ambiental/Ministério da Educação/Coordenação Geral de Educação Ambiental, 2005.

_____. **Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002**. Regulamenta a Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências.

_____. **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.

_____. **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 (PNMA).

_____. **Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998**. Dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e dá outras providências.

CARVALHO, Isabel C. de M. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental**. 2. ed. Porto Alegre: Ed.UFRGS, 2002.

_____. **Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação**. In. BRASIL. Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: MMA/Diretoria de Educação Ambiental. 2004.

- _____. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico.** São Paulo: Cortez, 2008.
- CMMAD (Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento). **Nosso futuro comum.** 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1991.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratam. Tempo da escola e o tempo da sociedade. In. SERBINO, V. et al (orgs.). **Formação de professores.** São Paulo: Fund. Ed. da UNESP, 1998.
- HABERMAS, J. **A inclusão do outro.** São Paulo: Loyola, 2004.
- MORIN, Edgar. **Terra-pátria.** Porto Alegre: Sulina, 1995.
- FERNANDES, Florestan. A sociologia como afirmação. In IANNI, Octavio (org). **Sociologia.** São Paulo: Ática, 1986.
- FERREIRA, Lúcia da Costa. Conflitos sociais contemporâneos: considerações sobre o ambientalismo brasileiro. In **Revista Ambiente Sociedade.** Campinas, v. 1, n. 5, 2000. p. 35-54.
- _____. Sociologia ambiental, teoria social e a produção intelectual no Brasil. **Revista Idéias.** Campinas: Ed.Unicamp, ano 8, n.2, 2001.
- FLEURY, Sonia. Democracia, descentralização e desenvolvimento. In FLEURY, Sonia (org.). **Democracia, descentralização e desenvolvimento: Brasil e Espanha.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1999.
- _____. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação.** Campinas: Papyrus, 1995.
- GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade.** São Paulo: Ed. UNESP, 1991.
- HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais.** São Paulo: Ed. 34, 2003.
- IANNI, Octavio. **Teorias da globalização.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- JACOBI, Pedro. **Políticas públicas e ampliação da cidadania.** 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002.
- _____. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa.** nº. 118. São Paulo: Ipe, mar. 2003. p. 189-205.
- _____. Educar para a Sustentabilidade: complexidade, reflexividade, desafios. In: **Revista Educação e Pesquisa.** São Paulo: FEUSP vol. 31/2, maio-agosto 2005.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. **Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura.** Petrópolis: Vozes, 2008.

KRISCHKE, Paulo. **Atores sociais e aprendizado democrático na América Latina**. São Paulo: s.n., 2003.

LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Ética por la vida. Elogio de la voluntad de poder. In. LEFF, Enrique (org.). **Ética, vida, sustentabilidad**. PNUMA. Colonia Lomas de Virreyes, México, 2002.

_____. **Racionalidade ambiental**: a reapropriação social da natureza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade complexidade, poder. Petrópolis: Vozes, 2009.

LENZI, Cristiano Luis. **Sociologia ambiental**: risco e sustentabilidade na modernidade. Bauru: EDUSC, 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Educação e Sociedade**. vol. 26, n. 93, 2005. p.1.473-1.494.

_____. (org.). **Educação Ambiental, gestão pública, movimentos sociais e formação Humana**: uma abordagem emancipatória. São Carlos: Rima Editora, 2009.

Lopes, José Rogério. Processos sociais de exclusão e políticas públicas de enfrentamento da pobreza. In **Cadernos CRH**. vol. 21, n. 53, Salvador: editora, may/aug. 2008.

MATO GROSSO. **Projeto de educação ambiental–PrEA**: em constante construção. Cuiabá: TantaTinta, 2004a. Caderno 1.

_____. **Projeto de educação ambiental –PrEA**: conceitos em educação ambiental. Cuiabá: TantaTinta, 2004b. Caderno 2.

_____. **Projeto de educação ambiental –PrEA**: múltiplas dimensões em educação ambiental. Cuiabá: TantaTinta, 2004c. Caderno 3.

_____. **Projeto de educação ambiental –PrEA**: Projeto Ambiental Escolar Comunitário - PAEC. Cuiabá: TantaTinta, 2004d. Caderno 4.

PERRENOUD, Philippe. **A escola e a aprendizagem da democracia**. Porto Alegre: ASA Editores, 2002.

PNUD (2000). **Atlas do desenvolvimento humano**. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/IDH-M%2091%2000%20Ranking%20decrecente%20%28pelos%20d os%20de%202000%29.htm>. Acesso em: 11 set. 2010.

RUSCHEINSKY, Aloísio (org.). **Educação ambiental**: abordagens múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. Atores sociais e meio ambiente: mediação da ecopedagogia. In. LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: MMA, 2004.

_____. **Conflitos, meio ambiente e atores sociais na construção da cultura**. Porto Alegre: Armazém Digital, 2009.

_____. Sustentabilidades: concepções, práticas e desafios. GUERRA, Antonio F. S. e FIGUEIREDO, Mara L. (Orgs). **Sustentabilidades em diálogos**. Itajaí: Univali, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1988.

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SATO, Michele. **Educação para o ambiente amazônico**. Tese (doutorado). Universidade de Federal de São Carlos. UFSCAR. São Carlos (SP). 1997.

SEPLAN. **Estatísticas básicas do estado de Mato Grosso**. Cuiabá: Seplan, 2008.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006. p. 20-45.

STEHR, Nico. Da desigualdade de classe à desigualdade de conhecimento. **Revista brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, ANPOCS, 2000. (Dossiê Desigualdades).

TAMAIÓ, Irineu. **A política pública de educação ambiental: sentidos e contradições na experiência dos gestores/educadores da diretoria de educação ambiental do ministério do meio ambiente – gestão do governo Lula (2003-2006)**. Tese. UNB, Brasília, 2007.

TBILISI. **Declaração da conferência intergovernamental sobre educação ambiental 1977**. Disponível em: <<http://www.gdrc.org./uem/ee/tbilisi.html>>. Acesso em: 16 nov.2009.

THESSALONIKI. **Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Conscientização Pública para a Sustentabilidade 1997**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org./images/0011/001177/117772eo.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2010.

TOURAINÉ, Alan. **Um novo paradigma para compreender o mundo de hoje**. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Pensar outramente o discurso interpretativo**. Petrópolis: Vozes, 2009.

TRISTÃO, Martha. **A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes**. São Paulo: Annablume, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

UGA, Vivian Domínguez. **A categoria "pobreza" nas formulações de política social do Banco Mundial**. Revista Sociologia Política. 2004, n.23, pp. 55-62.

WOLIN, Xheldon S. **Democracia, diferencia y re-conhecimento**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S. A., 1996.

ANEXO - ROTEIRO DE ENTREVISTA

INSTITUIÇÃO

FORMAÇÃO

EIXO 1 - Contextualização do trabalho que realiza.

- Quanto tempo trabalha com EA?
- O que significa educação ambiental nesta escola/instituição?
- Trabalha com projetos extensivos na comunidade? Por quê?

EIXO 2. Histórico

- Como conheceu o PrEA e com que motivações, na época, inseriu-se na oportunidade?
- Avalie a formação oportunizada pelo PrEA: observações do processo e do curso
- As vivências e experiências no transcorrer do curso foram significativas e suficientes (na teoria e na prática) para o desenvolvimento da Educação Ambiental?
- Como foi a participação da comunidade nos projetos de EA?
- Quais atividades demonstraram relevância para se trabalhar nos projetos de EA?
- Como apresentaria o PrEA?

EIXO 3. Profundidade

- Como apresenta a relação entre sociedade e meio ambiente?
- Como apresentaria os projetos de EA desenvolvido pela escola/instituição?
- Como vê o papel e atuação dos profissionais da educação na sociedade em Cáceres?
- Já trabalhou em EA de forma integrada com outros profissionais?
- Como foi essa experiência?
- O que teria acrescentar em relação nas práticas de educação ambiental por meio do PrEA?
- Quais as fontes de informação utilizadas para trabalhar temas ambientais ou EA?
- Tem observado interesse dos alunos pelos temas ambientais?
- Que objetivos pretende atingir com os seus alunos ao trabalhar temas ambientais?
- Quais são as competências do Educador Ambiental para promover a democracia?
- Quais são as competências do Educador Ambiental para promover a sustentabilidade ?
- Quais são as competências do Educador Ambiental para promover a cidadania?
- Quais são as competências do Educador Ambiental para promover a mudança social e a proteção ambiental?
- Quais as principais mudanças que sugerem para implementação das atividades do PrEA?