



Artigo

Educação ambiental no Brasil: o que mudou nos vinte anos entre a Rio 92 e a Rio+20

Por Philippe Pomier Layrargues

10/03/2012

Como a cultura científica brasileira não tem incorporada a rotina de produção e sistematização da informação em séries históricas periódicas, o que pode então nos auxiliar para efetuar a reflexão sobre as mudanças que ocorreram em certo campo social ao longo de um determinado período é, basicamente, o testemunho da vivência militante dos profissionais que acompanharam o desenrolar dessa história. Se para exercícios dessa natureza, como no campo da educação ambiental, é possível identificar os momentos mais visíveis – de surgimento ou desaparecimento de algo –, por outro lado é muito difícil medir qualitativamente os aspectos sutis daquilo que se ampliou ou reduziu, se consolidou ou se fragilizou, se fortaleceu ou enfraqueceu, se tornou central ou periférico, sem um adequado instrumento de coleta e tratamento de informação. Portanto, um exercício de tal proporção, exige o estabelecimento de um diálogo envolvendo os sujeitos que não só acompanharam, mas participaram ativamente desse período histórico¹. Assim, sem sombra de dúvidas, o estabelecimento de uma robusta metodologia de monitoramento periódico é um desafio que se coloca de forma imperativa para se conhecer e acompanhar de perto a realidade da educação ambiental, essa prática pedagógica incrivelmente dinâmica em sua historicidade.

Um dos contextos mais centrais a se considerar neste período que abrange dois decênios, entre a Rio 92 e a Rio+20, é o significativo programa de incentivo que as Nações Unidas protagonizaram a partir de 2005, instituindo no plano internacional, nada menos que a “Década da educação para o desenvolvimento sustentável”. Poucos temas possuem o privilégio de receber o destaque e atenção pública que a instituição das décadas das Nações Unidas pode oferecer a um determinado tema de alta relevância. Porém, faltando apenas dois anos para a sua conclusão, a constatação mais cabal e surpreendente é que a década passou praticamente despercebida e sem grandes efeitos para influenciar mudanças na educação ambiental brasileira em dez anos. Proposta em Joanesburgo no âmbito da Rio+10, foi recheada de muita apreensão e controvérsias no continente latino-americano. Se, por um lado, esse movimento poderia representar um vigoroso estímulo ao fortalecimento do processo educativo articulado à sustentabilidade, por outro lado, a década também representa a culminação de uma estratégia de consolidação simbólica do dúbio e questionável conceito “desenvolvimento sustentável”, com sua tendência economicista e sua vinculação com as ecotecnologias e com as forças de mercado como fatores indutores da sustentabilidade no regime capitalista de desenvolvimento. Como saldo desse período, diante da encruzilhada ideológica a escolher, tudo indica que a educação ambiental brasileira optou por abrir mão dos benefícios advindos com o estímulo político conferido à matéria educativa vinculada às questões ambientais, e rechaçou a proposta da “Década da educação para o desenvolvimento sustentável”, em nome da manutenção da força simbólica presente na identidade cultural do conceito “educação ambiental” concebido no país, fortemente vinculado à ideia de se trabalhar por “sociedades sustentáveis”, e não para o “desenvolvimento sustentável”.

No plano legal, pudemos assistir a um notável processo de institucionalização da

educação ambiental no país, neste período de vinte anos. Tivemos, em 1999, a criação – relativamente prematura – da Política Nacional de Educação Ambiental (Pnea) – a primeira na América Latina –, e sua regulamentação efetivada em 2002. Esse marco legal veio se somar a outras matérias legais que já asseguravam à sociedade brasileira o direito ao acesso universal à educação ambiental, como a própria Constituição Federal e a Política Nacional do Meio Ambiente; mas como um corpo legal específico para a educação ambiental, avança na tipificação dos princípios, diretrizes, objetivos, características, modalidades e outras questões necessárias à sua prática.

Esse período testemunhou também a criação de novos marcos regulatórios para a gestão pública da educação ambiental como, por exemplo, a resolução 422/2010 do Conselho Nacional do Meio Ambiente, que estabelece as diretrizes para as campanhas, ações e projetos em educação ambiental, a Nota Técnica 01/2010 do Ibama, que estabelece as diretrizes para os programas de educação ambiental no âmbito do licenciamento ambiental do petróleo e gás, e a “Estratégia nacional de comunicação e educação ambiental em Unidades de Conservação”, lançada pelo Ministério do Meio Ambiente em 2011.

Novos espaços públicos

No plano político-institucional, assistimos ao surgimento de novas institucionalidades e espaços públicos para lidar com o planejamento da educação ambiental: em primeiro lugar, na esfera federal, foi criado o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, unindo os Ministérios do Meio Ambiente e o da Educação, com seu respectivo comitê assessor, composto por pouco mais de uma dezena de instituições de grande relevância no país. Na esfera estadual, foram criadas as Comissões Estaduais Interinstitucionais de Educação Ambiental, instâncias democráticas responsáveis pela formulação de políticas estaduais para a educação ambiental, apoiando as secretarias de meio ambiente e de educação na condução de seus programas e estratégias estaduais. Chegou-se inclusive a se aventar a criação de um Sistema Nacional de Educação Ambiental, que teria como meta dar um salto de qualidade na articulação institucional entre os atores e instituições que lidam com a educação ambiental não só entre as três esferas de governo, mas também com a sociedade civil, para potencializar a sinergia e complementaridade neste processo educativo que se espera ser contínuo e permanente.

Porém, se, por um lado, é notório o surgimento e consolidação do processo de institucionalização pública da educação ambiental neste período, inclusive com uma migração muito interessante de educadores ambientais que trabalhavam nas universidades, escolas e organizações não governamentais, que aceitaram o desafio de ocupar espaços governamentais centrais na formulação de políticas públicas de educação ambiental, aprendendo a fazer política a partir da própria experiência que ora se iniciava, por outro lado, podemos testemunhar às vésperas da Rio+20 haver ainda algumas fragilidades no campo político-institucional: baixa qualificação profissional não apenas entre alguns quadros técnicos dos gestores governamentais, mas também nos membros presentes nas instâncias colegiadas, que acumulam ainda a questão da fraca representatividade, muitas vezes não pertencendo ao campo da educação ambiental propriamente dito; constatação da necessidade de se efetuar alguns ajustes no texto da Política Nacional de Educação Ambiental, em decorrência da vivência e experimentação de sua implementação; constatação de algumas descontinuidades políticas na sucessão entre as distintas gestões governamentais, acrescidos de uma certa insatisfação com a elaboração de programas públicos nacionais de educação ambiental instrumentalizados pela pauta do ambientalismo pragmático, vertente do ambientalismo que põe a educação ambiental estrategicamente a serviço do mercado, para se constituir como um mecanismo de compensação do risco do atual modelo de produção e consumo:

assim aparece a educação ambiental no âmbito das mudanças climáticas, da produção e consumo sustentáveis, e da economia verde, com sua face normativa e nada questionadora do atual modelo civilizatório.

E fica ainda a dúvida a conferir, se os avanços conquistados no processo de institucionalização da educação ambiental se traduziram em políticas públicas mais consistentes e apropriadas à realidade brasileira, garantindo um ganho de eficácia na gestão pública. Afinal, de nada adianta louvar os avanços obtidos na institucionalização se eles não se converteram em benefícios reais para a sociedade.

No plano organizacional, assistimos, desde a Rio 92, à criação e consolidação de um modelo de organização social muito característico para a cultura brasileira: as redes de educação ambiental. Iniciamos com a fundação da **Rede Brasileira de Educação Ambiental** no âmbito do Fórum Global em 1992, e chegamos ao período recente com cerca de 50 redes de educação ambiental, sejam elas estaduais, regionais, locais ou temáticas, que agregam milhares de pessoas predispostas a estarem articuladas e a trocar informações. Neste período de vinte anos, a Rede Brasileira de Educação Ambiental organizou sete Fóruns Brasileiros de Educação Ambiental, considerados como os eventos mais abrangentes e populares da área no país, fornecendo um robusto mapa do estado da arte em cada edição. Porém, como parte da lógica das redes sociais, todas as redes de educação ambiental encontram-se passivas de sofrer com fases de refluxo, alternando períodos efervescentes de atividades coletivas com outros de total apatia e imobilismo. Ainda neste plano organizacional, outro problema enfrentado desde o início, até então, diz respeito à polêmica questão da representatividade das redes junto às instâncias colegiadas com o surgimento dessas novas institucionalidades na gestão pública da educação ambiental, em nome da manutenção da cultura das redes, que prevê a horizontalidade e multiliderança, não sendo, portanto, a forma de organização social mais adequada ao modelo político atual, vertical e hierarquizado. Por fim, um terceiro problema de ordem organizacional, que persiste atualmente, é que algumas dessas redes e suas respectivas listas de discussão na rede mundial de computadores parecem se constituir muito mais como "caixas de som" propagandeando interesses particulares. Esses problemas desafiam um papel que se poderia esperar das instâncias organizadas da educação ambiental, o controle social e participação em políticas públicas. Outra característica, que parece explícita na identidade organizativa da educação ambiental brasileira é seu frágil diálogo para fora do círculo dos educadores ambientais, envolvendo outros atores sociais, notadamente os movimentos populares e sociais.

Inserção na educação formal

Quanto à educação ambiental formal, aquela desenvolvida na escola, neste período entre a Rio 92 e a Rio+20, ocorreu uma expressiva expansão no ensino fundamental brasileiro, inclusive considerado por especialistas como sendo muito acelerado para um período temporal tão curto (notadamente entre 2001 e 2004), atingindo a universalização do acesso à ela na escola e reduzindo as disparidades existentes entre os estados.

Porém, por outro lado, além das clássicas carências existentes na escola brasileira, conhecidas por todos, como a baixa capacitação dos professores, por exemplo, há ainda uma significativa carência institucional para a educação ambiental formal, que é a aprovação da proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, pelo Conselho Nacional de Educação. Há que se reparar ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais, criados em 1997, não foram culturalmente internalizados na escola brasileira.

O fato de que tendencialmente os professores vêm utilizando como fontes de informação as revistas de popularização da ciência e não a produção científica, elaborada pelos próprios educadores ambientais que contribuem com a formulação teórica do campo, sugere que essa expansão quantitativa da educação ambiental na escola não foi acompanhada por uma expansão qualitativa no refinamento das intervenções educativo-ambientais na escola.

E, no balanço geral, parece que as políticas de educação ambiental para a escola ainda são formuladas de fora para dentro, desvalorizando-as, o que implica no esvaziamento das discussões históricas dos trabalhadores da educação. Tudo indica que a educação ambiental não encontrou as condições ideais para ser estruturante nas políticas centrais da educação (currículo, gestão escolar, planejamento de carga horária docente, carreira docente, função social das escolas etc).

Na academia, retratando a forte demanda por um aprofundamento da formação profissional em educação ambiental, esse período testemunhou ainda a criação dos primeiros e, até o momento, único programa de pós-graduação *stricto sensu* exclusivo em educação ambiental: o mestrado em 1994 e o doutorado em 2005 na Universidade Federal do Rio Grande (Furg). Foi criada também a **Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental**, em 1997, e dois grupos de trabalho em duas associações de pós-graduação e pesquisa: o GT de Educação Ambiental da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade, e o GT de Educação Ambiental da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ambos criados em 2002. Os educadores ambientais passaram a constituir-se também como pesquisadores. Por outro lado, surgiu recentemente uma nova categoria de problemas no campo da educação ambiental, que se caracteriza pelo encolhimento da área em diversos programas de pós-graduação do país, diante da forte demanda produtivista que assola a academia, expondo uma grave contradição: por um lado, a crescente demanda por formação profissional densamente qualificada, por outro lado, o encolhimento das linhas de pesquisa em educação ambiental nos programas de mestrado e doutorado.

No âmbito da produção teórica acadêmica, se há um país que o recado de Tbilisi (Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental promovida pela Unesco em parceria com o Pnuma e realizada na cidade russa de Tbilisi em 1977, considerada o principal marco histórico da área) acerca da necessidade de articulação interdisciplinar na educação ambiental envolvendo os aspectos físicos, biológicos, sociais, econômicos, culturais e políticos da questão ambiental, pegou, esse país é o Brasil. Esse período, no que diz respeito ao âmbito da produção conceitual, demarca a substituição dos esforços que buscavam definir um conceito de educação ambiental para outra fase, o de caracterizar distintas correntes político-pedagógicas na área. Se antes se buscava construir um conceito padrão definidor de tudo aquilo que engloba e representa a educação ambiental, passou-se a prospectar as diferenças entre as correntes de pensamento que inspiram as experiências pedagógicas propriamente ditas. O fato é que a produção intelectual brasileira passou por uma ampliação considerável, acompanhada por um adensamento dos debates nos eventos científicos.

Uma vertente de pensamento que se ampliou bastante nestes vinte anos – a crítica, emancipatória e popular – busca, na devida contextualização do fenômeno, ultrapassar o reducionismo ecológico que predomina nas práticas pedagógicas vinculadas à educação ambiental de cunho conservacionista/tecnicista, resultado de uma paulatina aproximação dos educadores ambientais com as ciências sociais e da educação e com o pensamento crítico que busca interpretar a questão ambiental por meio de sua politização. Mas, com isso, outra novidade que despontou no cenário foi o surgimento de disputas conceituais por significação da missão última da educação ambiental,

gerando, inclusive, algumas desavenças entre os pontos de vista dos educadores ambientais.

Educação ambiental como disciplina

Com relação àquilo que divide as opiniões entre os educadores ambientais, o grau de conflituosidade interno de maior envergadura que estava presente nos anos 1990 (e talvez o único conflito realmente expressivo interno ao campo da educação ambiental no período histórico da Rio 92), que girava em torno da polêmica disciplinarização na escola (assunto agora debatido também no interior da escola, por atores sociais vinculados ao debate sobre o currículo escolar), migrou para outro cenário, o da constituição da esfera pública governamental nacional da educação ambiental. A conflituosidade passa a girar em torno da instrumentalização dos programas públicos de educação ambiental fortemente determinados pela conjuntura político-econômica do encolhimento do Estado e da prevalência das forças de mercado como mecanismos indutores de políticas públicas, de onde se formula a pauta programática esperada para a função da educação ambiental.

Enfim, podemos testemunhar diversas mudanças que ocorreram ao longo de vinte anos na educação ambiental brasileira, mas, por outro lado, existem também alguns aspectos que não mudaram desde a Rio 92, e que talvez possam ser vistos como futuros desafios: é notável, por exemplo, a ausência, ainda hoje, de debates acerca da formação e profissionalização em educação ambiental. De vez em quando surge uma voz ou outra em alguma rede de educação ambiental, levantando a necessidade de haver um currículo mínimo e certificação oficial para um profissional ser reconhecido como educador ambiental e poder atuar profissionalmente com esse rótulo institucional, assinando por projetos públicos e privados na área. A questão suscita um rápido e superficial debate, polarizando argumentos a favor e contra a profissionalização da educação ambiental como uma carreira formal, mas que de imediato cai no esquecimento e não gera nenhuma consequência.

Um segundo aspecto que parece não ter mudado, que soa como um traço da "pobreza política da educação ambiental", se traduz na entrada de qualquer pessoa que se propõe a trabalhar com esse campo do conhecimento, simplesmente a partir do senso comum, julgando que a educação ambiental se resume a práticas de sensibilização ecológica e campanhas de reciclagem, desprezando todo acúmulo histórico dos referenciais teórico-metodológicos desde os anos 1970; trazendo embutido o risco da fácil cooptação ideológica para o desenvolvimento de práticas educativas ingênuas e românticas, dificultando o projeto radical de abandono da prevalência hegemônica para tornar-se um projeto alternativo emancipatório, realmente questionador e transformador da estrutura civilizatória contemporânea e seus mecanismos de reprodução.

Outro aspecto que parece não ter mudado foi o grau de mobilização dos educadores ambientais em torno de grandes temas e eventos. Observa-se, nitidamente, que a comunidade dos educadores ambientais esteve intensamente mobilizada nestes vinte anos, reagindo à altura nos momentos necessários. E um dos objetos mais caros dessa entusiasmada mobilização permanece vinculado à defesa do "**Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global**", reafirmando-o como a grande carta de princípios adotada por significativa parcela dos educadores ambientais e pelo próprio Programa Nacional de Educação Ambiental, desde a Rio 92, quando foi formulada no âmbito do Fórum Global, o encontro paralelo da sociedade civil à Conferência do Rio.

Pode-se dizer que uma das grandes mudanças que ocorreram no campo da educação

ambiental nestes vinte anos foi o ingresso dos educadores ambientais, pelo menos os mais nucleares e históricos no campo, na arena política. O processo de aprendizagem política de atores sociais fortemente vinculados ao universo educacional-ambiental está em curso, e uma certeza é que este campo nuclear constitui-se como uma combativa e atuante arena de resistência ideológica, de projeto societário alternativo ao capital, reunindo forças progressistas e emancipatórias, que tem muita clareza sobre os interesses em jogo, sobre os projetos civilizatórios em disputa.

Contudo, permanece ainda um desafio a enfrentar saber o saldo que a educação ambiental proporcionou à sociedade brasileira ao longo desses vinte anos. O que ela foi capaz de realizar, em quê ela influenciou no pensamento e nas práticas sociais do brasileiro. Ou seja, que mudanças societárias de fato ocorreram.

Este breve e despretensioso ensaio, que retrata o processo contraditório de amadurecimento do campo da educação ambiental no Brasil – por combinar simultaneamente avanços com retrocessos –, não permite uma abordagem mais aprofundada do que isso representou ao longo de duas décadas no Brasil. Por esse motivo, para se obter um maior adensamento sobre o tema, recomendamos a leitura de três obras: *A implantação da educação ambiental no Brasil* e *Os diferentes matizes da educação ambiental no Brasil – 1997/2007*, ambos de Silvia Czapski, e *Educação ambiental no Brasil: formação, identidades e desafios*, de Gustavo Lima.

Philippe Pomier Layrargues é professor adjunto do curso de gestão ambiental da Universidade de Brasília (UnB).

Nota de rodapé

1. Agradeço as valiosas e generosas colaborações de Antonio Fernando Guerra, Carlos Frederico B. Loureiro, Gustavo Ferreira da Costa Lima, Irineu Tamaio, Luiz Antonio Ferraro Júnior e Michèle Sato para a realização desta reflexão.