



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO

Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc

Curso de Mestrado Acadêmico

Anne Kassiadou Menezes

**Escolas Sustentáveis e Conflitos Socioambientais:
Reflexões sobre o programa governamental das
Escolas Sustentáveis sob a ótica da Justiça Ambiental**

Rio de Janeiro

Março de 2015

Anne Kassiadou Menezes

**Escolas Sustentáveis e Conflitos Socioambientais:
Reflexões sobre o programa governamental das
Escolas Sustentáveis sob a ótica da Justiça Ambiental**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Celso Sánchez Pereira

Rio de Janeiro

Março de 2015

Menezes, Anne Kassiadou.
M543 Escolas sustentáveis e conflitos socioambientais : reflexões sobre o programa governamental das Escolas Sustentáveis sob a ótica da Justiça Ambiental / Anne Kassiadou Menezes, 2015.
160 f. ; 30 cm

Orientador: Celso Sánchez Pereira.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

1. Sustentabilidade e meio ambiente - Educação. 2. Escolas - Aspectos ambientais. 3. Educação ambiental. 4. Ambientalismo - Brasil - Conflitos. 5. Justiça ambiental. I. Pereira, Celso Sánchez. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 304.20981

Anne Kassiadou Menezes

**Escolas Sustentáveis e Conflitos Socioambientais:
Reflexões sobre o programa governamental das
Escolas Sustentáveis sob a ótica da Justiça Ambiental**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado pela Banca Examinadora.

Rio de Janeiro, ____/____/____ .

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Celso Sánchez Pereira – Orientador
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Prof. Dr. Carlos Frederico Bernardo Loureiro
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Prof. Dr. Victor de Araujo Novicki
Universidade Católica de Petrópolis – UCP

Prof^ª. Dr^ª. – Cláudia Miranda
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Dedico esta pesquisa aos professores(as), estudantes, gestores(as) e funcionários(as) das escolas que participaram do processo de construção dos projetos escolas sustentáveis no estado do Rio de Janeiro.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Celso Sánchez pelo acolhimento, pela orientação, pelas inúmeras oportunidades que me proporcionou ao longo do mestrado, pelo exemplo, pelas palavras de conforto, pelos bons momentos juntos, pelo carinho e amizade. Muita gratidão, Celso!

Ao Prof. Frederico Loureiro, pela grande referência que é na minha vida profissional, pela atenção tão dedicada que teve comigo ao longo desta trajetória acadêmica e pelo carinho de sempre.

Aos demais professores da banca, Victor Novicki e Cláudia Miranda, pelas importantes orientações e críticas feitas na qualificação e pelo interesse em participarem da minha banca.

Ao Prof. Raimundo Stelling do Instituto IFEC, pelo incentivo de sempre, por todas as oportunidades, pelas sábias palavras, pelo carinho e amizade.

Aos amigos do Grupo de Estudos em Educação Ambiental Desde el Sur (GEASUR), pelos bons momentos na UNIRIO, pelas boas discussões e atenção comigo.

Aos recentes amig@s que me ajudaram direta ou indiretamente na pesquisa: Milson Bentacourt do LEMTO/UFF, agradeço pelo incentivo e pelas boas conversas. À Patrícia Carla do Eicos, pelo exemplo e pela oportunidade de publicar um artigo na Revista Vitas da UFF. À Cleonice Puggian, pela atenção dada à minha pesquisa e pela oportunidade de publicar na revista do Seminário de Justiça Ambiental, Igualdade Racial e Educação. À Francine Damasceno do CPDA/UFRRJ, mulher guerreira, agradeço por incentivar meus sonhos por meio de seu exemplo. À Tania Pacheco da Fiocruz, pela atenção comigo, pelas importantes críticas à pesquisa, pelo exemplo como profissional e por todas as oportunidades.

Aos meus antigos companheiros do Coletivo Jovem de Meio Ambiente e amig@s, Cleber Cabral, Leandra Fernandes, Bárbara e Tadeu Costa. Em especial ao querido amigo Alex Bernal, pelo incentivo, pelos ensinamentos, pelas inúmeras ajudas, pela amizade e carinho comigo e por me levar ao Prof. Celso! Às amigas irmãs, Monique Gurgel, Thayssa Melo, Rafaela França, Júlia Nunes, Eduarda Caminha, Mariama Furtado e Juliana Latini pelo incentivo de sempre e por acreditarem em mim. Um agradecimento especial ao Pablo Furtado, pelos importantes momentos ao meu lado, pelo seu carinho e pela compreensão nas minhas decisões.

Aos membros do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO pela oportunidade de ser aluna do programa e aos funcionários da UNIRIO sempre muito graciosos comigo.

Por fim, sou eternamente grata à minha mãe Arianna, pela referência de vida e minha amada filha, Lís. Agradeço por todo apoio, por acreditarem nos meus sonhos, pela paciência infinita, pelas palavras e gestos de amor. Agradeço também ao meu pai Paulo pela ajuda de sempre, à minha irmã Mikhaela, ao meu irmão Alexandre e minha querida avó, Iaiá.

RESUMO

A realidade atual do contexto da educação ambiental no Brasil agrega novas questões às necessidades de planejamento de políticas públicas deste campo específico em função do processo de crescimento de situações de injustiças ambientais, de populações que se encontram em situação de vulnerabilidade ambiental, resultando em numerosos casos de conflitos ambientais. A pesquisa apresenta reflexões sobre uma política de educação ambiental que se materializa através da proposta das escolas sustentáveis. Os argumentos da investigação se baseiam sob a ótica da educação ambiental crítica e do movimento por justiça ambiental. A partir da análise do programa das escolas sustentáveis dos Ministérios da Educação e do Meio Ambiente e de alguns projetos de escolas situadas em regiões de alto índice de vulnerabilidade ambiental do estado do Rio de Janeiro, foi possível perceber que a proposta pouco se aproxima dos movimentos por justiça ambiental e que os conflitos ambientais não foram contemplados nos principais temas dos projetos analisados do Rio de Janeiro. Desta forma, entende-se que a proposta das escolas sustentáveis pouco contribui para minimizar os conflitos ambientais, como também pouco atua na produção de críticas e na problematização da realidade local. Acredita-se que o diálogo entre o campo da educação ambiental e a justiça ambiental pode ser uma estratégia para revelar condições desiguais nas disputas políticas, além de dar visibilidade as lutas e formas de enfrentamentos que emergem dos conflitos ambientais, apontando até mesmo para outras epistemologias de base popular. Desta forma, defende-se a incorporação das dimensões pedagógicas dos conflitos ambientais nas práticas de educação ambiental no contexto das escolas sustentáveis.

Palavras-Chave: Escolas Sustentáveis; Educação Ambiental; Conflitos Ambientais; Justiça Ambiental.

ABSTRACT

The current reality of the environmental education context in Brazil adds new issues to public policy planning needs of this particular field depending on the process of growing instances of environmental injustice, populations who are in environmental vulnerability, resulting in numerous cases environmental conflicts. The research presents reflections on environmental education policy that materializes through the proposal of sustainable schools. The arguments are based on research from the perspective of critical environmental education and the movement for environmental justice. From the review of the sustainable schools of the Ministries of Education and Environment and of some projects of schools in areas of high environmental vulnerability index of the state of Rio de Janeiro, it was revealed that the proposed approaches little movement for environmental justice and environmental conflicts were not included in the main themes of the projects analyzed in Rio de Janeiro. Thus, it is understood that there was a process that favors the deletion of social contradictions, environmental conflicts and the different subjects involved in cases of environmental injustice. It is believed that the dialogue between the field of environmental education and environmental justice may be a strategy to reveal unequal conditions in political disputes, besides giving visibility struggles and ways of coping that emerge from environmental conflicts, pointing even to other epistemologies popular base. In this way, called for the incorporation of pedagogical dimensions of environmental conflicts in the environmental education practices in the context of sustainable schools.

Keywords: Sustainable Schools; Environmental Education; Environmental conflicts; Environmental Justice

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB - Associação dos Geógrafos Brasileiros
AHOMAR - Associação Homens do Mar da Baía de Guanabara
ANPED - Associação Nacional de Pesquisa em Educação
C.E – Colégio Estadual
CEMADEN - Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais
CGEA/MEC - Coordenação Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação
CJ - Coletivo Jovem de Meio Ambiente
CODIN - Companhia de Desenvolvimento Industrial do Estado do Rio de Janeiro
COMPERJ - Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro
Com-Vida - Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida
CONAMA - Conselho Nacional de Meio Ambiente
CPEASUL - Colóquio de Pesquisadores em Educação Ambiental da Região Sul
CUT - Central Única dos Trabalhadores
EDS - Educação para o Desenvolvimento Sustentável
EPEA - Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental
EUA - Estados Unidos da América
FASE - Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional
FIA - Fundação para Infância e Adolescência do estado do Rio de Janeiro
FIOCRUZ - Fundação Oswaldo Cruz
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FURG - Universidade Federal do Rio Grande
GEASUR - Grupo de Estudos em Educação Ambiental Desde el Sur
GESTA-UFGM - Grupo de Estudos em Temáticas Ambientais da Universidade Federal de Minas Gerais
GIEA - Grupo Interdisciplinar de Educação Ambiental do Estado do Rio de Janeiro
GNL - Terminal Flexível de Gás Natural Liquefeito da Baía de Guanabara
GPEA - Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte
GT Agrária - Grupo de Trabalho em Assuntos Agrários
IBAMA - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBASE - Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano
IFEC - Instituto Interamericano de Fomento à Educação, Cultura e Ciência
IPPUR/UFRJ - Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional
IV CNIJMA – Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente
LACTTA/UFF - Laboratório de Cidadania, Territorialidade, Trabalho e Ambiente
MCTI - Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC - Ministério da Educação
MMA - Ministérios do Meio Ambiente
NINJA-UFSJ - Núcleo de Investigação em Justiça Ambiental da Universidade Federal de São João Del-Rei
OAB - Ordem dos Advogados do Brasil
OCMAL - Observatório de Conflitos de Mineração na América Latina
ONU - Organização das Nações Unidas
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PEA - Programa de Educação Ambiental
PESET - Parque Estadual da Serra da Tiririca
PIEA - Programa Internacional de Educação Ambiental
PNES - Programa Nacional Escolas Sustentáveis

PNMC - Plano Nacional de Mudança do Clima
PNUMA - Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPGDS - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social
PPGEA - Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental
PPGEdu - Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEO - Programa de Pós Graduação em Geografia
PRONEA - Programa Nacional de Educação Ambiental
REBEA - Rede Brasileira de Educação Ambiental
REDUC - Refinaria de Duque de Caxias
Rio+10 - Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável
Rio+20 - Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável
SEA - Secretaria Estadual do Ambiente
SECADI/MEC - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEEDUC – Secretaria de Estado de Educação
SEMIJAIRE - Seminário de Justiça Ambiental, Igualdade Racial e Educação
SEPED - Secretaria de Políticas e Programas de Pesquisas e Desenvolvimento
TKCSA - Tyssen-Krupp/Companhia Siderúrgica do Atlântico
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UFF - Universidade Federal Fluminense
UFMS -Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso
UFMT -Universidade Federal de Mato Grosso
UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto
UNDIME-RJ - União dos Dirigentes Municipais de Educação do Rio de Janeiro
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIGRANRIO – Universidade do Grande Rio
UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros
UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

LISTA DE ILUSTRAÇÕES, TABELAS E ANEXOS

Figura I – Valores do Programa Dinheiro Direto na Escola, PDDE – Escolas Sustentáveis. Manual Escolas Sustentáveis.....	40
Figura II – Resultado das análises dos temas dos projetos escolas sustentáveis do estado do Rio de Janeiro.....	110
Figura III – Mapa da Geografia dos Grandes Projetos de Desenvolvimento no Estado do Rio de Janeiro	113
Figura IV - Recorte no estado do Rio de Janeiro do Mapa de conflitos envolvendo injustiça ambiental e saúde no Brasil.....	116
Figura V - Placa na região de São João da Barra e forma de notificação da CODIN no processo de desapropriação de terra.....	120
Figura VI – Esquema que relaciona os dados dos projetos escolares e os conflitos socioambientais de São João da Barra.....	124
Figura VII - Esquema que relaciona os dados dos projetos escolares e os conflitos socioambientais de Magé.....	132
Figura VIII - Esquema que relaciona os dados dos projetos escolares e os conflitos socioambientais de Itaboraí.....	136
Tabela I – Síntese das informações dos projetos escolares do município de São João da Barra.....	123
Tabela II – Síntese das informações dos projetos escolas sustentáveis do município de Magé.....	126
Tabela III – Síntese das informações dos projetos escolas sustentáveis do município de Itaboraí.....	134
Anexo I - Lista de contatos dos membros da Comissão Organizadora Estadual do Rio de Janeiro da IV Conferência Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente	
Anexo II – Programação da II Conferência Estadual Infante-Juvenil do Rio de Janeiro	
Anexo III - Projeto do C.E Mário Guimarães do município de Nova Iguaçu que representou o estado do Rio de Janeiro na Conferência Nacional em Brasília.	
Anexo IV – Projeto de uma escola de São João da Barra.	
Anexo V – Projeto de uma escola de Magé.	
Anexo VI – Projeto de uma escola de Itaboraí.	

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
a) Trajetória pessoal e as principais motivações para a pesquisa.....	04
b) Objetivo da pesquisa.....	08
c) Caminhos teórico-metodológicos.....	09
1. A NOVA PEDAGOGIA DA HEGEMONIA: REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	13
2. A PROPOSTA GOVERNAMENTAL DAS ESCOLAS SUSTENTÁVEIS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A POLÍTICA.....	31
2.1 Um olhar sobre os documentos públicos orientadores para os projetos escolas sustentáveis.....	33
2.2 Reflexões sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) - Escolas Sustentáveis.....	39
2.3 O conjunto de temas orientadores para a construção dos projetos escolares e as interfaces com as macrotendências da educação ambiental.....	44
2.4 A participação de jovens organizados nos Coletivos Jovens de Meio Ambiente no processo da IV Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente.....	59
2.5 A Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente em Brasília.....	69
2.6 Análises sobre a versão preliminar do Programa Nacional Escolas Sustentáveis....	73
2.7 Notas sobre os quatro componentes de ação do Programa Nacional Escolas Sustentáveis.....	77
2.8 Escolas Sustentáveis e Riscos Ambientais.....	81
2.9 Escolas Sustentáveis e Gestão Ambiental Pública: possibilidades de estreitamento com os debates em torno dos conflitos ambientais.....	84
3. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CONFLITOS AMBIENTAIS: POSSIBILIDADES DE APROXIMAÇÃO COM O MOVIMENTO POR JUSTIÇA AMBIENTAL.....	89
3.1 Movimentos por Justiça Ambiental: notas sobre fatos históricos.....	96
3.2 Algumas iniciativas brasileiras e latino-americanas.....	102
4. OS PROJETOS ESCOLAS SUSTENTÁVEIS E OS CONFLITOS AMBIENTAIS: UMA ANÁLISE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.....	106
4.1 Os projetos escolares do estado do Rio de Janeiro: uma leitura a partir da educação ambiental crítica.....	107
4.2 O contexto das escolas: os conflitos ambientais do estado do Rio de Janeiro e as situações de injustiças ambientais.....	112
4.3 São João da Barra: um olhar sobre os projetos escolares e os conflitos ambientais.	118
4.4 Magé: um olhar sobre os projetos escolares e os conflitos ambientais.....	125
4.5 Itaboraí: um olhar sobre os projetos escolares e os conflitos ambientais.....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS.....	144

INTRODUÇÃO

A realidade atual do contexto da educação ambiental no Brasil agrega novas questões às necessidades de planejamento de políticas públicas deste campo específico em função do processo de crescimento de situações que envolvem casos de injustiças ambientais e no aumento de populações que se encontram em situação de vulnerabilidade ambiental, resultando em inúmeros casos de conflitos ambientais. Concomitantemente, encontra-se em discussão a necessidade de mudanças no campo da educação ambiental, pois de acordo com Layrargues (2012, p.398) a educação ambiental brasileira está vivendo um período de crise de identidade, o que pode por consequência viabilizar o desenvolvimento de outras práticas educativas ambientais pautadas fundamentalmente, em políticas públicas estruturante da área.

Esta pesquisa apresenta análises sobre uma política pública de educação ambiental que se materializa através do Programa Nacional Escolas Sustentáveis. Trata-se de uma proposta política dos Ministérios da Educação e do Meio Ambiente desenvolvida em ambiente formal de ensino, que ganhou grande repercussão no país a partir do processo da IV Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, com base no programa “Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas”. Este programa do Ministério da Educação foi iniciado em 2004 na Coordenação Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação (CGEA/MEC) com a proposta de construir um processo permanente de educação ambiental formal.

Para fundamentar a pesquisa, buscou-se observar o contexto da educação ambiental a nível mais “macroscópico”, aproximando-se progressivamente da situação mais particular que se refere as práticas educativas ambientais no contexto da IV Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente e do Programa Nacional Escolas Sustentáveis, até chegar ao âmbito mais “microscópico” da repercussão desta política no estado do Rio de Janeiro.

Diante disso, o primeiro capítulo apresenta os resultados da análise de uma contextualização do campo da educação ambiental, mais especificamente sobre momentos históricos que marcaram e possibilitaram definir algumas direções e tendências da educação ambiental. Buscou-se evidenciar fatos apresentados por teóricos contemporâneos e por documentos públicos, onde houve uma opção por priorizar o estudo de documentos aprovados no contexto dos eventos internacionais realizados pela Organização das Nações Unidas (ONU). Nesta análise, buscou-se verificar se as

principais diretrizes políticas de educação ambiental estavam alinhadas com os projetos de reformas políticas que norteiam as novas funções do Estado e da sociedade civil, conforme o modelo da “Terceira Via” defendido por autores como Anthony Giddens (2007). Para tal, levou-se em consideração as ponderações da “nova pedagogia da hegemonia” com base nas reflexões da obra de Lúcia Maria Wanderley Neves e dos demais autores que compõem o grupo de pesquisadores do livro “A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso” do ano de 2005.

Foi possível perceber que algumas concepções anunciadas nas políticas de educação ambiental mostram a intenção de se estabelecer ações que contribuem com o apagamento das contradições sociais e dos conflitos ambientais. Para o desenvolvimento destas discussões, houve a opção por autores que atuam no campo da educação ambiental crítica, tais como Carlos Frederico Loureiro (2003, 2004, 2006, 2013, 2014), Philippe Layrargues (1999, 2002, 2012, 2015), Mauro Guimarães (2006), Gustavo da Costa Lima (2005, 2009), Rodrigo Lamosa (2010, 2014), Leonardo Kaplan (2011, 2012), dentre outros.

Houve a necessidade de refletir sobre políticas de educação ambiental que atribuem ao mercado medidas de “adequação ambiental” e “a capacidade institucional de resolver a degradação ambiental” como alternativas de superação da crise ambiental, com base em autores ligados ao movimento por justiça ambiental, tal como Henri Acselrad (2004, 2005, 2009, 2010 e 2014), Andréa Zhouri (2014), Klemens Laschefski (2014), Doralice Barros Pereira (2014), dentre outros. As reflexões dos autores citados podem também servir para ajudar a justificar a pertinência desta pesquisa que se propõe além de outras questões, identificar as repercussões da política das escolas sustentáveis no contexto atual.

O segundo capítulo trata sobre a análise de uma contextualização da política pública das escolas sustentáveis. Para tal, houve a necessidade por analisar o processo da IV Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente que teve como tema as escolas sustentáveis, por meio da seleção, leitura e análise de documentos oficiais publicados pelos Ministérios da Educação e Meio Ambiente no período compreendido entre 2009 e 2013. Além destes documentos, o capítulo apresenta os resultados das análises da proposta preliminar do Programa Nacional Escolas Sustentáveis do Ministério da Educação, utilizando os documentos públicos do ano de 2014.

A IV Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente aconteceu em novembro de 2013 em Brasília, no entanto, anteriormente ao momento da conferência

em Brasília ao longo do ano de 2013, as escolas brasileiras foram incentivadas por meio das secretarias estaduais de educação para participarem do processo, executar conferências nas escolas e assim, definir seus projetos de educação ambiental no âmbito da temática proposta sobre as escolas sustentáveis.

O documento “Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis: Educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais” (MEC, MMA, 2012), tratou sobre os eixos de atuação dos projetos escolares, onde foi proposto articular o currículo, o espaço físico e a gestão nas instituições de ensino. Desta forma, buscou-se analisar as propostas dos eixos de atuação, os documentos orientadores da IV Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente e as repercussões destas orientações nos projetos escolares do estado do Rio de Janeiro.

Buscou-se identificar os posicionamentos sobre a questão ambiental no sentido de compreender se os documentos orientadores buscavam foco na resolução dos problemas ambientais ou se traziam também as dimensões dos conflitos ambientais de forma a difundir uma compreensão sobre as distintas formas de apropriação material e simbólica que os diferentes atores sociais possuem da natureza e das desigualdades em torno do uso e distribuição dos bens naturais. Partiu-se desta identificação por entender que estes documentos serviriam como base na elaboração dos projetos escolares no âmbito da temática das escolas sustentáveis.

No contexto do Programa Nacional Escolas Sustentáveis, buscou-se realizar uma análise do documento do Ministério da Educação que foi caracterizado com uma versão preliminar do programa tendo em vista que esta política estava em processo de construção no ano de 2014. Foram analisadas as propostas de ação do programa, onde eram apontadas as perspectivas do currículo escolar, da gestão democrática, do espaço físico e das relações escola-comunidade.

Em busca de fazer uma tentativa de relacionar a proposta governamental das escolas sustentáveis com temas que giram em torno dos conflitos socioambientais, por entender que as políticas públicas e práticas no campo da educação ambiental necessitam estar cada vez mais contextualizadas com as realidades dos territórios, o terceiro capítulo apresenta algumas reflexões em torno do movimento por justiça ambiental. Para tal, houve a opção em dialogar com autores que trabalham com temáticas em torno do racismo ambiental, dos riscos ambientais, vulnerabilidade ambiental dentre outros temas correlacionados com o movimento por justiça ambiental,

tal como, Tania Pacheco (2013), Marcelo Firpo (2013), Ulrich Beck (2010), Joan Martinez-Alier (2010), Robert Bullard (2010) dentre outros.

No quarto capítulo buscou-se analisar as implicações e repercussões da política pública das escolas sustentáveis no contexto do estado do Rio de Janeiro, mas especificamente, em escolas de três municípios do estado, sendo eles: Itaboraí, São João da Barra e Magé. Houve a opção de analisar estes três municípios tendo como base os resultados do “Mapa de Conflitos envolvendo Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil” da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), que identificou os municípios como regiões que vivem situações de injustiças e conflitos ambientais. Buscou-se assim compreender as possíveis articulações e diálogos entre os projetos das escolas sustentáveis com os conflitos ambientais dos territórios onde estão situadas as unidades escolares destes municípios.

Acredita-se que a presente pesquisa adquire relevância na medida em que possibilita uma reflexão mais aprofundada sobre uma recente política pública de educação ambiental no âmbito do Ministério da Educação e que possui ampla capilaridade no contexto das práticas educativas ambientais escolares. Espera-se que este trabalho possa despertar uma curiosidade nos leitores sobre os elementos estruturantes que permeiam esta proposta política, além de abrir possibilidades para uma possível contribuição dos leitores interessados nesta política, levando em consideração que o Programa Nacional Escolas Sustentáveis está em processo de construção.

a) Trajetória pessoal e as principais motivações para a pesquisa

A minha inserção no campo da educação ambiental se deu no ano de 2008 já no final do curso de graduação em Gestão Ambiental. Ao iniciar minha trajetória profissional me envolvi em duas organizações, o Instituto Interamericano de Fomento à Educação, Cultura e Ciência (IFEC) e o Coletivo Jovem de Meio Ambiente do Rio de Janeiro (CJ-RJ) que me proporcionaram importantes experiências na área ambiental. Além dos trabalhos e atividades que as duas organizações me trouxeram, estas experiências levaram-me a perceber a necessidade de aprofundar meus conhecimentos na área ambiental e acima de tudo, a uma escolha profissional, político-ideológica pelo campo específico da educação ambiental.

No Instituto IFEC, que se configura como uma organização não governamental sem fins lucrativos, obtive a oportunidade de atuar como docente no projeto educacional

intitulado “Educar para Crescer e Ser” em parceria com a Fundação para Infância e Adolescência do estado do Rio de Janeiro (FIA) e a Universidade Faculdades Integradas Maria Thereza. Este projeto tinha como foco a formação complementar de jovens da rede pública de ensino e teve a duração de um ano. O instituto promove anualmente o projeto intitulado “Curso de Formação de Agentes da Cidadania” no qual fui convidada para atuar como docente nas quatro últimas versões do projeto, com as temáticas de meio ambiente e educação ambiental.

A participação como representante do Instituto me levou para importantes espaços públicos de gestão na cidade de Niterói dentre eles, o Conselho Municipal de Meio Ambiente, entre os anos de 2009, 2010 e no Conselho Consultivo do Parque Estadual da Serra da Tiririca (PESET), Unidade de Conservação situada entre os municípios de Niterói e Maricá. Neste caso, tive a oportunidade de atuar como conselheira no processo de elaboração do Plano de Manejo do PESET como também, em ações de educação ambiental nesta Unidade de Conservação, auxiliando em atividades educativas com visitantes e estudantes situados no entorno do parque. No Conselho Consultivo do PESET atuo como representante do IFEC desde o ano de 2011 até o presente momento. Outra experiência que cabe ressaltar foi a minha participação no ano de 2011 também como representante do Instituto IFEC, na Comissão de Direito Ambiental da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB seccional de Niterói-RJ), como colaboradora técnica de meio ambiente.

No percurso da minha breve experiência com atividades de docência, trabalhei em duas instituições particulares de ensino técnico de meio ambiente com as disciplinas de gestão ambiental, educação ambiental, legislação ambiental, dentre outras. Outro ponto que considero importante ressaltar nas experiências com educação ambiental e que contribuiu para as minhas curiosidades e inquietações sobre as políticas e práticas na educação ambiental, diz respeito à função que exerci como tutora no “Programa de Desenvolvimento de Lideranças Comunitárias” que tinha como público-alvo os jovens do projeto “Núcleo de Educação Ambiental da Bacia de Campos” da Petrobras, no âmbito do Programa de Educação Ambiental (PEA) relacionado com as condicionantes do IBAMA no Licenciamento Ambiental. Além desta experiência, tive a oportunidade de trabalhar em outros PEA’s como consultora (em regime de contrato temporário) em empresas de consultoria ambiental com programas de educação ambiental tanto para grupos sociais quanto para trabalhadores de empreendimentos licenciados pelo IBAMA.

Ressalto na minha formação acadêmica, as aulas frequentadas em 2010 no curso de Pós Graduação em Educação Ambiental da Universidade Cândido Mendes e Escola Nacional de Botânica Tropical do Jardim Botânico do Rio de Janeiro, onde tive contato com pesquisadores do campo da educação ambiental crítica, dentre eles o professor Carlos Frederico Loureiro que tanto admiro.

Em 2012, tive a oportunidade de ingressar no grupo de estudos em Educação Ambiental da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), coordenado pelo Prof. Celso Sánchez, que posteriormente, me deu a oportunidade de apresentar um projeto de pesquisa como requisito para o processo de seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu). No mês de março de 2013, ingressei no mestrado em educação da UNIRIO, sob a orientação do Prof. Celso Sánchez, como bolsista da Capes.

Ao longo da minha trajetória como estudante do mestrado em Educação na UNIRIO e no desenvolver da minha pesquisa, apresentei alguns trabalhos acadêmicos em congressos, simpósios e seminários no campo da educação ambiental que considero de fundamental importância para o desenvolvimento da minha pesquisa. Destaco dentre eles: o Colóquio de Pesquisadores em Educação Ambiental da Região Sul (CPEASUL) no Rio Grande-RS em setembro de 2012; o VII World Environmental Education Congress no Marrocos em junho 2013; o VII Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA) em Rio Claro-SP em julho 2013; o III Seminário de Justiça Ambiental, Igualdade Racial e Educação (SEMIJAIRE) no Rio de Janeiro em agosto 2013; o Seminário de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso em setembro 2013; IV Encontro de Iniciativas Ambientais Internas e Externas à UNIRIO em outubro 2013.

No ano de 2014, apresentei trabalhos acadêmicos no I Congresso Latino-americano sobre Nines y Políticas Públicas em Santiago do Chile no mês de janeiro, no I Fórum de Pesquisa em Educação Ambiental Crítica na UNIRIO em junho, no IV Seminário de Justiça Ambiental, Igualdade Racial e Educação (SEMIJAIRE) em agosto do mesmo ano e no VII Fórum Brasileiro de Educação Ambiental. Participei como integrante de mesas redondas na X Semana de Biologia da UNIRIO e no IV Encontro de Iniciativas Ambientais Internas e Externas da UNIRIO.

Além destas experiências, tive a oportunidade de publicar artigos em duas revistas acadêmicas, sendo elas: Revista Vitas do Laboratório de Cidadania, Territorialidade e Ambiente da Universidade Federal Fluminense (UFF), com o artigo

intitulado “Escolas Sustentáveis e Conflitos Socioambientais: reflexões sobre projetos de educação ambiental no contexto escolar em três municípios do estado do Rio de Janeiro”; e na Revista de Educação, Ciências e Matemática da UNIGRANRIO, com o artigo de título “O coletivo jovem de meio ambiente e a política governamental de escolas sustentáveis: reflexões sobre possíveis diálogos com a justiça ambiental”. Além destas publicações, tive a oportunidade de escrever junto do meu orientador Celso Sánchez e da pesquisadora Angélica Consenza, o capítulo intitulado “Educação Ambiental e Direitos Humanos: necessárias articulações a partir da justiça ambiental e da ecologia política” do livro “Direito ao ambiente como direito à vida: desafios para a Educação em Direito Humanos”, publicado pela Cortez Editora.

Ainda em 2014, recebi o convite do Prof. Raymundo Nery Stelling Junior, presidente do Instituto IFEC, para pesquisar, organizar e elaborar uma publicação sobre educação ambiental, no sentido de dar continuidade à série de cartilhas educativas do Instituto IFEC, em parceria com a Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro. Com isso, no mês de março de 2014, foi lançada a publicação “Educação Ambiental: contribuições para diálogos e saberes” que vêm sendo distribuídas gratuitamente em escolas, bibliotecas públicas, instituições não governamentais, dentre outras.

Durante minha permanência no Coletivo Jovem de Meio Ambiente do Rio de Janeiro, em meados de 2012 fui designada como representante do CJ-RJ no Grupo Interdisciplinar de Educação Ambiental do Estado do Rio de Janeiro (GIEA) que durante o período em que participei, o grupo realizava uma série de reuniões com o intuito de consolidar o texto final do Programa Estadual de Educação Ambiental do Rio de Janeiro. No ano de 2013, já no período em que me afastava do movimento do Coletivo Jovem de Meio Ambiente tanto por questões de faixa-etária mas também por questões ideológicas, participei ativamente do processo de planejamento no estado do Rio de Janeiro da IV Conferência Nacional Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente, que teve como tema as escolas sustentáveis. Assim, passei a integrar a Comissão Organizadora Estadual da conferência como representante do CJ, que oportunizou o meu contato mais próximo com a organização da conferência, tanto em relação às etapas de avaliação dos projetos escolares que foram submetidos via Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC) como também, na Conferência Estadual Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente, etapa obrigatória que antecedeu a conferência nacional que ocorreu em Brasília em novembro de 2013.

Ressalto que este foi o momento crucial para redefinir o meu objeto de pesquisa no mestrado, pois tendo contato com os projetos escolares, senti a necessidade de problematizar todo o processo que vivenciei a partir de um enquadramento teórico que me permitisse pensar sobre estes projetos de forma mais crítica. Esta etapa da minha vida, portanto, foi o fator determinante que me levou a pensar na necessidade de analisar a política das escolas sustentáveis na minha dissertação do mestrado.

Por fim, ressalto a importância das discussões, debates e vivências no Grupo de Estudos em Educação Ambiental Desde el Sur (GEASUR) da UNIRIO, durante todo o tempo de realização da pesquisa, fundamental para minha formação como pesquisadora.

b) Objetivo da pesquisa e questões de estudo

Como objetivo geral a pesquisa pretende analisar o programa governamental das escolas sustentáveis do Ministério da Educação e do Ministério do Meio Ambiente no sentido de compreender as relações com o movimento por justiça ambiental no contexto da educação ambiental crítica.

Busca-se, especificamente, compreender as possíveis articulações e diálogos entre os projetos educativos com os conflitos ambientais e as populações vulneráveis dos territórios onde estão situadas as escolas. Portanto, se pretende analisar os projetos das escolas sustentáveis propostos no estado do Rio de Janeiro para o processo da IV Conferência Nacional Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente, a fim de verificar as aproximações e os distanciamentos dos projetos com as demandas por justiça ambiental presentes nas localidades onde as escolas estudadas estão situadas.

Entre as questões que se busca responder de modo a alcançar estes objetivos, destaca-se:

I - Qual a conjuntura sociopolítica que se insere no contexto da educação ambiental na atualidade e quais são os fatores determinantes que influenciam a configuração destes projetos escolares?

II - Em que medida a proposta governamental das escolas sustentáveis se aproxima das discussões em torno do movimento da justiça ambiental?

III - Os projetos abordam nos temas e/ou objetivos os conflitos socioambientais existentes no território onde estão situadas as escolas?

IV - Quais são os limites e possibilidades de diálogo entre os projetos das escolas sustentáveis do estado do Rio de Janeiro com o movimento da justiça ambiental?

V - Em que medida a proposta das escolas sustentáveis contribuem para minimizar os conflitos existentes no território?

VI - Estes projetos atuam na produção de críticas e na problematização da realidade ou reproduzem valores hegemônicos?

c) Caminhos teórico-metodológicos

Minayo (2010 *apud* GAUDÊNCIO,2013)¹ em sua obra “Pesquisa social: teoria, método e criatividade”, observa que a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). Desta forma, buscou-se construir ao longo da pesquisa um processo que relacionava aspectos técnicos e uma sensibilidade da pesquisadora que passa por um processo de aprendizagem com a pesquisa acadêmica. Outro ponto importante para ressaltar que esteve fundamentalmente ligado ao processo de construção e amadurecimento da pesquisa, foi a oportunidade de apresentar esta temática em espaços acadêmicos tal como os seminários, congressos e mesas de diálogos citados na introdução. Esses momentos foram extremamente importantes pois favoreceram debates acerca da temática e assim dentro do possível, em um movimento de incorporar as críticas e sugestões para pesquisa.

Num primeiro momento, após a definição do objetivo da pesquisa, buscou-se um levantamento de bibliografias e documentos que tratavam da temática. A pesquisa bibliográfica se baseou no levantamento e na análise de literaturas publicadas através de livros, artigos científicos e revistas acadêmicas no campo da educação ambiental, além de temas relacionados com a justiça ambiental e bibliografias sobre o tema específico das escolas sustentáveis. Para facilitar o levantamento destas obras, houve uma pesquisa na rede *Scielo* através de descritores que relacionavam *Educação Ambiental, Justiça Ambiental, Conflitos Socioambientais e Escolas Sustentáveis* a fim de investigar as produções realizadas nestas áreas. Mesmo havendo poucas produções sobre as temáticas correlacionadas, as pesquisas identificadas foram utilizadas nas análises da dissertação.

¹ Resenha do livro MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais). Disponível em: <https://mariogaudencio.wordpress.com/2013/01/02/maria-cecilia-de-souza-minayo/>. Acesso 22 de fevereiro de 2015.

A pesquisa também foi feita com base no levantamento de bibliografias referentes as políticas de educação ambiental no contexto brasileiro e internacional. No âmbito internacional, houve a preferência por analisar bibliografias sobre os documentos dos eventos de educação ambiental, principalmente os aprovados no contexto dos eventos internacionais realizados pela Organização das Nações Unidas (ONU). No âmbito brasileiro, houve a necessidade em consultar documentos oficiais publicados pelos Ministérios da Educação e Meio Ambiente a fim de contextualizar as políticas relacionadas com educação ambiental, principalmente as propostas ligadas ao processo da Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, no âmbito do Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas.

No contexto do Programa Nacional Escolas Sustentáveis houve a análise do documento publicado pelo Ministério da Educação sobre o programa. Este documento em questão, foi caracterizado com uma versão preliminar do programa tendo em vista que esta política estava em processo de construção no ano de 2014, não havendo nenhuma outra publicação oficial conclusiva do programa em 2014 e no início do ano de 2015.

Uma vez assentada numa perspectiva teórica pautada na leitura dos referenciais bibliográficos selecionadas, realizou-se uma pesquisa documental que se baseou na análise dos projetos escolares submetidos ao processo da IV Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, disponibilizados pelo Ministério da Educação no *site* oficial da conferência². No mais, houve a análise do documento do Ministério da Educação que organizou por meio de uma tabela uma síntese dos projetos escolares do estado do Rio de Janeiro. Este documento foi disponibilizado para a Comissão Organizadora Estadual do Rio de Janeiro, grupo composto pela Secretaria Estadual de Educação e membros da sociedade civil, que na época havia representantes do Coletivo Jovem de Meio Ambiente, no qual a pesquisadora era integrante (ver Anexo 1)³. No entendimento que a COE se constitui como um espaço público de gestão participativa, houve a opção por utilizar estes dados no sentido de reuni-los e classificá-los como também, de analisá-los sob a ótica das formulações de teóricos da educação ambiental crítica e de autores ligados ao movimento por justiça ambiental.

² Disponível em: <http://conferenciainfanto.mec.gov.br/noticias/9-outros-destaques/109-projetos-cadastrados-na-iv-cnijma-por-uf>. Acesso 22 de fevereiro de 2015.

³ Lista de contatos dos membros da COE-RJ.

Os dados obtidos por meio da análise dos projetos escolares foram confrontados com os resultados da pesquisa do “Mapa de Conflitos Envolvendo Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil”, que é o resultado de um projeto desenvolvido em conjunto pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e pela Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional (FASE), com apoio do Departamento de Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador do Ministério da Saúde. Este procedimento foi utilizado para tentar compreender as relações entre os projetos educativos das escolas do estado do Rio de Janeiro e as regiões identificadas com conflitos socioambientais no Rio de Janeiro.

Portanto, entende-se que os procedimentos utilizados se enquadram com as perspectivas da pesquisa bibliográfica (OLIVEIRA, 2007), da pesquisa documental (CELLARD, 2008; FERRARI, 1982) e da análise de conteúdo (BARDIN, 2009).

De acordo com Oliveira (2007 *apud* OLIVEIRA, RAMOS, GUIMARÃES, 2011, p.09) a pesquisa bibliográfica é o estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos, sendo a principal finalidade proporcionar aos pesquisadores o contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo.

No que tange a pesquisa documental, de acordo com Ferrari (1982 *apud* OLIVEIRA, RAMOS, GUIMARÃES, 2011, p.09) esse tipo de pesquisa é feito a partir de materiais que se encontram elaborados, e que podem receber nova reformulação com a finalidade de reunir, classificar e distribuir os documentos de todo gênero.

Segundo Cellard (2008), documento significa:

1- declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, fato ou estado; 2- qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato, acontecimento; 3- arquivo de dados gerado por processadores de texto (CELLARD, 2008 *apud* OLIVEIRA, RAMOS, GUIMARÃES, 2011, p.09).

A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT - NBR 6023, 2002) ajuda a refletir sobre o aspecto legítimo da análise de documentos, pois também apresenta uma definição sobre documento:

Qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Inclui impressos, manuscritos, registros audiovisuais e sonoros, imagens, sem modificações, independentemente do período decorrido desde a primeira publicação (ABNT, NBR 6023, 2002).

Segundo Bardin (2009), a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados.

1. A NOVA PEDAGOGIA DA HEGEMONIA: REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Inicia-se este capítulo com uma breve contextualização do campo da educação ambiental, mais especificamente sobre momentos históricos que marcaram e possibilitaram definir algumas direções e tendências da educação ambiental. Para isso, evidenciam-se fatos apresentados por teóricos contemporâneos e por documentos públicos. Além disso, busca-se refletir sobre a educação ambiental levando em consideração as ponderações da nova pedagogia da hegemonia.

Utiliza-se como base para estas reflexões a obra de Lúcia Maria Wanderley Neves e dos demais autores que compõem o grupo de pesquisadores do livro “A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso”, do ano de 2005. Para o desenvolvimento das discussões sobre educação ambiental, houve a opção por autores que atuam no campo da educação ambiental crítica, tais como Carlos Frederico Loureiro, Philippe Layrargues, Mauro Guimarães, Gustavo da Costa Lima, dentre outros.

É de conhecimento que existem diversas pesquisas acadêmicas que retratam a história da educação ambiental e que utilizam as referências dos grandes fóruns mundiais que ocorreram a partir da década de 1970. Tendo em vista esta observação, Gaudiano (2009) e Lorenzetti (2009) buscaram fazer uma investigação sobre a educação ambiental na América Latina no sentido de compreender as tendências do campo.

Por meio da análise de produções acadêmicas da América Latina, os autores utilizaram dados com base em encontros de pesquisas reconhecidos academicamente, teses e dissertações de universidades com programas de pós-graduação ligados à área, referenciando pesquisadores que se dedicaram a este tipo de mapeamento.

De acordo com os autores citados acima, no caso do Brasil e do México, o crescente número de pós-graduações em educação e em educação ambiental, tanto em nível de mestrado quanto de doutorado, contribuiu notavelmente para impulsionar a pesquisa no campo da educação ambiental.

Para além de apenas uma leitura cronológica, buscando historicizar os fatos marcantes da educação ambiental, por questões de identificação ideológica, buscou-se dar uma ênfase nas reflexões dos autores citados anteriormente, buscando dialogar com as informações de documentos públicos brasileiros e internacionais.

Gaudiano (2001) refletiu sobre a situação político-econômica e social nos países latinoamericanos em um determinado momento histórico e as possíveis influências no contexto da educação ambiental.

(...) la situación de la educación en la región reviste formas variadas, aunque ha estado fuertemente influida por las improntas de cada década: em los setenta los serios problemas político-militares; en los ochenta, el rezago económico; y en los noventa, la globalización y las variadas crisis que caracterizan a este momento actual. Esto no podía dejar de afectar la aparición del campo de la educación ambiental (GAUDIANO, 2001, pág. 145).

Além disso, Lima (2009, p.147) relata que a educação ambiental nasceu como um campo plural e diferenciado que reunia contribuições de diversas disciplinas científicas, matrizes filosóficas, posições político-pedagógicas, atores e movimentos sociais.

Nesta conjuntura, em 1968 constituiu-se o Clube de Roma, composto por cientistas, industriais e políticos, que tinha como objetivo discutir e analisar os limites do crescimento econômico levando em conta o uso crescente dos recursos naturais. A educação ambiental passou a ser discutida no âmbito mundial em 1972, durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente, em Estocolmo, Suécia. Cabe destacar que a Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente de Estocolmo (documento oficial originado na conferência), continua até os dias de hoje sendo bastante reconhecida nas discussões e políticas relacionadas à questão ambiental.

No entanto, partindo mais uma vez das reflexões de Gaudiano, considera-se que a declaração mantém uma posição neutra e um tanto ingênua, distanciando a real necessidade de mudanças em outras esferas públicas. O autor analisa que a declaração pouco traz uma reflexão sobre a complexidade e as diferenças dos problemas ambientais existentes nos países em desenvolvimento com relação aos países desenvolvidos.

Em busca de aprofundar as reflexões em torno deste importante momento no campo da educação ambiental, destacam-se alguns trechos dos 26 princípios da declaração de Estocolmo:

Princípio 8- O desenvolvimento econômico e social é indispensável para assegurar ao homem um ambiente de vida e trabalho favorável e criar, na Terra, as condições necessárias à melhoria da qualidade de vida. Princípio 9 - As deficiências do meio ambiente decorrentes das condições de subdesenvolvimento e de desastres naturais ocasionam graves problemas; a melhor maneira de atenuar suas consequências é promover o desenvolvimento acelerado, mediante a transferência maciça de recursos consideráveis de assistência financeira e

tecnológica que complementem os esforços dos países em desenvolvimento e a ajuda oportuna, quando necessária (ONU, 1972).⁴

É possível pensar que alguns destes princípios foram construídos em termos um tanto vagos, sem a pretensão de expor as especificidades e os fatores determinantes que levam à problemática socioambiental. Loureiro (2012) refletindo sobre o campo da ecologia política, nos remete sobre o que seria uma determinação social de um problema ambiental com base em Lukács:

Algo determinante é algo tendencialmente relevante ou algo sem o qual não se entende o conjunto das relações sociais em um contexto ou as causas de um fato (LUKÁCS, 2010). Logo, o determinante era e continua sendo o modo de produção capitalista, que estabelece como prioridade a acumulação de riquezas e não a satisfação de necessidades vitais (LOUREIRO, 2012, p. 23-24).

É significativo ressaltar a ideia exposta na declaração de que as medidas de “desenvolvimento econômico e social” estão diretamente atreladas a resolução dos problemas ambientais. Em busca de aprofundar a discussão, destaca-se um trecho da obra de Porto-Gonçalves (2004), onde o autor reflete sobre o significado do termo “desenvolver”.

(...) desenvolver é tirar o envolvimento (a autonomia) que cada cultura e cada povo mantêm com seu espaço, com seu território; é subverter o modo como cada povo mantêm suas próprias relações de homens (e mulheres) entre si e destas com a natureza; é não só separar os homens (e mulheres) da natureza como também separá-los entre si, individualizando-os, o que envolve uma nova configuração societária, a capitalista e, portanto, mercantil [...] (PORTO-GONÇALVES 2004, p.39).

Sob a ótica de Porto-Gonçalves (2004, p.39), o termo “desenvolver” aponta para uma reflexão mais ampla quando se pensa nas medidas apontadas na declaração de Estocolmo que giram em torno do desenvolvimento acelerado. Destaca-se a seguir mais um trecho da declaração, relativo ao princípio 16:

Princípio 16 - As regiões em que exista o risco de que a taxa de crescimento demográfico ou as concentrações excessivas de população, prejudiquem o meio ambiente ou o desenvolvimento, ou em que a baixa densidade de população possa impedir o melhoramento do meio ambiente humano e obstar o desenvolvimento, deveriam ser aplicadas políticas demográficas que representassem os

⁴ Disponível em: www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/estocolmo.doc. Acesso 22 de dezembro de 2014.

direitos humanos fundamentais e contassem com a aprovação dos governos interessados (ONU, 1972).

Acredita-se que a declaração tende a reforçar valores que contribuem para a manutenção dos modelos de opressão e desigualdades sociais. É possível pensar que as políticas demográficas deveriam incorporar medidas de manutenção dos indivíduos no campo, nas áreas rurais, garantindo formas de permanência e subsistência destes e evitando o aumento das dinâmicas de migração para as grandes metrópoles e as concentrações excessivas de populações em pequenas áreas.

Foi ainda como resultado da Conferência de Estocolmo que a ONU criou o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), sediado em Nairobi, Quênia. Em 1974, o PNUMA e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) promoveram o Seminário sobre Modelos de Utilização de Recursos Naturais, Meio Ambiente e Estratégias de Desenvolvimento, no México. Na ocasião, representantes dos países latino-americanos criticaram abertamente o modelo de desenvolvimento dominante e buscaram fomentar discussões para combater as desigualdades sociais.

Em sequência desde momento histórico, em 1975, a UNESCO promoveu em Belgrado na antiga Iugoslávia, o Encontro Internacional em Educação Ambiental onde foram estabelecidos princípios e programas de orientação para o desenvolvimento da educação ambiental internacional, como o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA) (GALLI, 2012, p.69).

A Carta de Belgrado foi conhecida com um dos documentos mais importantes gerados nesta década e formulou a seguinte meta da educação ambiental: “Formar uma população mundial consciente e preocupada com o meio ambiente e com os problemas associados, e que tenha conhecimento, aptidão, atitude, motivação e compromisso para trabalhar individual e coletivamente na busca de soluções para os problemas existentes e para prevenir novos” (UNESCO, 1975)⁵.

A perspectiva voluntária e individualista da Carta de Belgrado pode nos remeter as discussões sobre a nova pedagogia da hegemonia, onde Neves (2005, p.35) revela que o modelo propõe estimular um tipo de participação que busca incentivar movimentos caracterizados por soluções individuais. Além disso, sobre o viés da

⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CBelgrado.pdf>. Acesso de 20 de dezembro de 2014

problematização do campo ambiental, este tipo de direcionamento aponta para uma concepção simplista e conservadora. Lembrando Layrargues (2012, p.399), essa educação ambiental não estaria preocupada em refletir e intervir sobre as origens e causas da crise ambiental, apenas combater suas manifestações mais visíveis e diretas e portanto, superficiais, o que pode ter facilitado a incorporação do debate ecológico pelo empresariado, criando estratégias como o marketing verde, onde o consenso é a base da transformação ambiental da sociedade e a educação ambiental poderia ser a grande campanha em busca do consenso.

Destaca-se mais um trecho da Carta de Belgrado, que se aproxima da ideia da formação de uma sociedade harmoniosa e sem conflitos de interesses.

Para que se possa alcançar a mudança de prioridades, milhões de pessoas terão que adequar as suas, e assumir uma ética individualizada e pessoal, e manifestar, em seu comportamento global, uma postura de compromisso com a melhoria da qualidade do meio ambiente e da vida de todos os povos do mundo. A reforma dos processos e sistemas educativos é essencial para a elaboração desta nova ética do desenvolvimento e da ordem econômica mundial (UNESCO, 1975).

Portanto, considerando a citação sobre as medidas que levam ao “comportamento global”, “a vida de todos os povos”, “uma nova ética do desenvolvimento...”, é cabível pensar sobre como seria possível tais medidas pensando sob a perspectiva, por exemplo, dos povos tradicionais e indígenas? Diante deste pensamento, segue uma citação de autores que refletem sobre os direitos dos povos indígenas, comunidades tradicionais etc., de maneira que possa contribuir com as reflexões em torno da Carta de Belgrado.

As formas de apropriação das comunidades tradicionais e indígenas constituem um conjunto de relações potencializadas pelas formas ancestrais de apropriação comunitária dos sistemas ambientais com seus “códigos”, informações e “encantados” materializadas no extrativismo, na produção de remédios, moradia, produção de alimentos nas florestas, matas, roçados, fundos de pastos, vazantes, integrado aos saberes populares conectados aos rios, lagoas e o mar (LEROY; MEIRELES, 2013, p. 119).

Mesmo havendo grande reconhecimento da Carta de Belgrado nos documentos oficiais que norteiam a história de constituição do campo da educação ambiental, Gaudiano traz algumas reflexões que mostram o caráter contraditório deste documento:

Es fácil detectar la presencia de una concepción teleológica y voluntarista de la educación, de nuevo asumiendo que puede por sí sola modificar el estado de cosas existente. Una indefinición de la relación educador-educando y un estado de cosas sobresimplificado

que falsea las posibilidades de pensar y actuar. (...) es posible inferir también que en el grupo de expertos convocados al seminario, así como en la identificación de los proyectos en marcha, no se incluyeron educadores involucrados en procesos de desarrollo comunitario y popular, especialmente del medio rural e indígena (GAUDIANO, 2001, p. 146).

Vale frisar, entretanto, que as disputas travadas no campo da educação ambiental que estavam presentes nos momentos das disputas na elaboração de documentos oficiais, muitas das vezes ficam invisibilizadas nos resultados nestes documentos. Diante disso, cabe refletir qual a posição política-ideológica que vem sendo predominantemente abordada nestes documentos oficiais da educação ambiental e quais os interesses que orientam estes discursos?

Em Tbilisi no ano de 1977, foi realizada a Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental, organizada pela UNESCO com a colaboração do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente. Foram propostos objetivos e características da educação ambiental assim como, estratégias de âmbito mundial.

A Conferência de Tbilisi, considerada um marco para o campo da educação ambiental, apresenta uma visão da realidade bastante pertinente, demonstrando que a causa primeira da degradação ambiental teve sua origem ao sistema cultural da sociedade industrial. O documento final de Tbilisi reconhece a definição sobre meio ambiente de forma mais ampla, contemplando as relações sociais e descarta uma perspectiva reducionista da relação indivíduo-sociedade. Os autores Novick e Souza (2010) trazem análises importantes sobre o documento originado na conferência de Tbilisi.

Em síntese, Tbilisi (UNESCO, 1997) contribui para a reflexão em torno da compreensão e transformação da realidade socioambiental, de um lado, apontando a necessidade de se superar a alienação do homem em relação à natureza e à sociedade, através da consciência de que somos "naturalmente humanos" e "humanamente naturais" (MÉSZÁROS, 2006, p. 19) ou seja, por intermédio da consciência de nossa dupla (e inalienável) determinação natural e social, e, de outro lado, ressaltando a importância da participação da sociedade civil no processo decisório de formulação e implementação de políticas públicas e práticas sociais, que visem ao pleno exercício da cidadania (NOVICK; SOUZA, 2010).

Importante mencionar outros acontecimentos mundiais que contribuíram para as discussões das políticas de educação ambiental: Encontro Regional de Educação Ambiental para América Latina em San José, Costa Rica (1979); Seminário Regional Europeu sobre Educação Ambiental para Europa e América do Norte (1980), onde se

destacou a importância da troca de informações e experiências; Seminário Regional sobre Educação Ambiental nos Estados Árabes, em Manama, Bahrein (1980); e a Primeira Conferência Asiática sobre Educação Ambiental, Nova Delhi, Índia (1980). A Costa Rica sediou em 1979, o Seminário de Educação Ambiental para América Latina realizado pela UNESCO e PNUMA.

É notório que a década de 1970 é marcada por significativas discussões no campo da educação ambiental. No entanto, concomitantemente ao crescimento dessas discussões da educação ambiental a nível mundial, diversas medidas econômicas estavam se consolidando na década de 1980 que possivelmente, traziam uma interferência no campo socioambiental.

A implantação de medidas macroeconômicas na década de 1980, cada vez mais conservadoras e a intensa exploração pelos países capitalistas periféricos fizeram com que ficassem cada vez mais claras e declaradas as intenções dos representantes do grande capital mundial na exploração e conformação da classe trabalhadora, estabelecendo um discurso legitimador que, incorporando demandas das classes populares, planeja a condução de ações estratégicas focalizadas e restritivas e, ao mesmo tempo, de incentivo ao pluralismo e à democracia de caráter universalista (MELO, 2005. p. 72).

É possível perceber que neste período de consolidação do campo da educação ambiental, muitos dos documentos oficiais referentes ao campo reproduziam uma linguagem hegemônica de apologia de uma cidadania ativa.

(...) dirigindo as ações entre países e indivíduos para ações de interdependência, de colaboração, evocando a imagem de uma sociedade harmoniosa, em que instituições sociais, comunidades e cidadãos participariam ativamente de seus destinos e de seu progresso e sucesso no mundo do trabalho a partir de suas habilidades e competências (MELO, 2005. p. 70).

Lamosa (2010) aponta em sua pesquisa de mestrado que desde a década de 1980, na América Latina, reformas políticas estruturais foram provocadas com a influência das agências internacionais. Nestas políticas, a sociedade civil passava a ser considerada como um espaço de consenso e cooperação, deixando de ser o espaço de lutas e conflitos de classe (LAMOSA, 2010, p.28).

As reflexões de Lamosa se confirmam quando são analisados trechos do livro organizado por Anthony Giddens, que relata sobre o advento do pensamento da “Terceira Via”, os valores que norteiam este modelo e as novas funções do Estado e da sociedade civil.

Valores comuns ajudam a aglutinar a sociedade. É por isso que a terceira via considera a política um exercício de persuasão e transmissão de valores... ela denota um renascimento nas fundações morais do socialismo: a confiança e o respeito mútuos, a cooperação e conectividade social e o capital social da sociedade civil (GIDDENS, 2007,p.53).

Meszáros (2008, ed.2) aponta o caráter de construção do processo de "internalização" de valores para uma aceitação ativa dos princípios dominantes.

A questão central, sob domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema (...) trata-se de uma questão de "internalização" pelos indivíduos (...). As instituições formais de educação certamente são parte importante do sistema global de internalização. (...) eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes forem atribuídas (MESZÁROS, 2008, p. 44).

A leitura da obra de Neves auxilia a compreensão deste projeto de um "Estado de novo tipo", constituído de uma sociedade civil ativa, que ajuda a formular espaços de consensos e harmonização de interesses frente aos conflitos sociais que são internos à própria luta de classes.

A social-democracia da Terceira Via - assim denominada (Giddens, 2001) por se propor como um terceiro caminho entre o neoliberalismo e a antiga social-democracia – começou a ser dotada intensamente por esses organismos (FMI e BM) a partir dos anos 90. (...) Dessa forma, nos anos 1990 as ações dos organismos internacionais em defesa do capital mundial se modificam, exigindo uma ação mais "participativa" e "humanizadora" do capitalismo para os países periféricos (MELO, 2005, p.73).

O modelo da "Terceira Via" é defendido por diversos teóricos dentre eles, o autor Anthony Giddens em seu livro "O debate global sobre a Terceira Via" e livros que abordam esta temática⁶. De acordo com o autor, a Terceira Via surge no contexto do qual a reforma do governo e do Estado é vista como uma alta prioridade.

Os sócio-democratas modernizadores devem evitar a tradicional estratégia esquerdista de confiar mais e mais tarefas às mãos do Estado. Não se pode enfatizar em excesso, contudo, que isso não equivale a degradar as instituições públicas. Um Estado sobrecarregado e burocrático não é apenas pouco propenso a prestar

⁶ GIDDENS, Anthony. **Para além da esquerda e da direita. O futuro da política radical.** Tradução de Álvaro Hattner. São Paulo: Editora da UNESP, 1996. GIDDENS, Anthony. **A Terceira e seus críticos.** Tradução de Rita Vinagre. Rio de Janeiro: Record, 2001.

bons serviços públicos; é também disfuncional para a prosperidade econômica (GIDDENS, 2007, p.23).

Para se atingir o objetivo do “renascimento das fundações morais” colocada por Giddens, ele aponta a necessidade dos investimentos em educação, tal como expõe o autor nesta citação:

As nações inteligentes também procuram disseminar o mais amplamente possível os benefícios da educação. Não pode haver maior injustiça, numa economia da informação, do que deixar parte do povo deseducada: é injusto para com os deseducados; é um custo oneroso para o restante da sociedade. Por isso a educação precisa ser tratada como um bem público: aprendizado vitalício para todos, os benefícios universais de uma nação inteligente e as oportunidades universais de uma sociedade do aprendizado (GIDDENS,2007, p. 61).

Esta citação remete a ideia intrínseca de uma sociedade elitista, onde os sujeitos “educados” tem o poder de decisão sobre os “deseducados”. Em países do sul, por exemplo, é perceptível que seja justamente esta parcela da sociedade “deseducada” que detém os conhecimentos necessários para a transição de um novo projeto societário, até mesmo, uma sociedade do tipo sustentável. No entanto, é de concordância que a educação é um bem público como colocado por Giddens nesta citação, mas ela não deveria vir de cima para baixo sobre um risco de um imperialismo cognitivo, mas sim construída a partir das bases. Além disso, tratar os “deseducados” como custo oneroso ao restante da sociedade é a reprodução de um modelo de pensamento que sem dúvida, não cabe mais na realidade latino-americana e africana contemporânea.

Estas citações ajudam a compreender a visão de Lúcia Neves sobre a nova pedagogia da hegemonia. De acordo com a autora, o temo foi utilizado a partir da afirmação do sociólogo italiano Antonio Gramsci, de que toda hegemonia é pedagógica. Outro termo gramsciano apontado pela autora que ajuda a entender as estratégias da “Terceira Via” e o de “Estado Educador”. Na condição de educador, o Estado capitalista desenvolveu e desenvolve uma pedagogia da hegemonia, com ações concretas na aparelhagem estatal e na sociedade civil (NEVES, 2005, p.27).

Segue uma citação de Gramsci (destacado por Neves em sua obra da pedagogia da hegemonia), em busca de compreender a condição do Estado Educador:

O Estado educador, como elemento de cultura ativa, deve servir para determinar a vontade de construir, no invólucro da sociedade política, uma complexa e bem-articulada sociedade civil, em que o indivíduo particular se governe por si, sem que, por isso, esse autogoverno entre em conflito com a sociedade política, tornando-se, ao contrário, sua

normal continuação, seu complemento orgânico. (GRAMSCI, 2000b, p. 279; NEVES, 2005, p.26).

Semeraro em seu livro “Gramsci e a sociedade civil” (1999,2ed.), analisa que Gramsci procurou evitar dois tipos de confusão criados em torno da relação entre sociedade política e sociedade civil:

A primeira confusão, ao identificar o Estado com o governo, separa aquele da sociedade civil, considerada um setor autônomo, à parte, regulado pelas regras “naturais” de liberdade econômica (...) . A segunda confusão deriva dos sistemas totalitários que tendem a identificar Estado e sociedade civil, unificando “ditatorialmente” os elementos da sociedade civil no Estado, na “desesperada busca de manter com mão forte toda a vida popular e nacional” (SEMERARO, 1999, p.72).

Para garantir a função pedagógica do Estado, Lamosa (2010, p.34) reflete sobre um conjunto de ações concretas no estabelecimentos das premissas do Estado Educador, sendo tanto nas agências estatais (ministérios, agências e secretarias) quanto na sociedade civil. Além disso, o autor relata que nos últimos anos houve uma adesão ao uso de estratégias pelos setores do capital em incorporar a educação ambiental como instrumento de educação política, por meio das ações de responsabilidade social e da sustentabilidade do capital. Estas ações de formação política direcionam suas práticas pedagógicas para o estabelecimento de consensos em torno de ideologias que favorecem os setores mais avançados do capital.

Dando continuidade aos aspectos históricos que nortearam o campo da educação ambiental e as aproximações do campo com as premissas que giram em torno da pedagogia da hegemonia, destaca-se o fato de que dez anos após Tbilisi foi realizado o Congresso Internacional da UNESCO-PNUMA sobre Educação e Formação Ambiental em Moscou para avaliar todo o seu progresso. No ano de 1987 o documento “Nosso Futuro Comum” adota oficialmente o conceito do desenvolvimento sustentável.

Considera-se que o conceito definido no clássico texto “Nosso Futuro Comum”, muito se aproxima de uma visão pragmática da educação ambiental conforme as reflexões de Layrargues (2012) sobre as macrotendências da educação ambiental.

A macrotendência pragmática possui um potencial caráter empobrecedor de sua prática (...). Alegam-se suas justificativas para fundamentar o incentivo a uma prática do agir dissociada do refletir: primeiro, o sentido da urgência e imediatismo em resolver a crise que tende a se magnificar a todo instante; depois, porque não vem ao caso debater e acusar quem foi o responsável pela crise, pois isso seria água passada, o importante seria pactuar um novo futuro comum onde haja

cooperação e solidariedade, ao estilo das recomendações da Comissão Brundtland (LAYRARGUES, 2012, p. 405).

De acordo com Serrão (2012, p.96) quando se analisa os documentos da Organização das Nações Unidas que propuseram a ideia do desenvolvimento sustentável, encontra-se um conteúdo que não questiona as práticas econômicas capitalistas, mas, ao contrário, as preserva, associando desenvolvimento a crescimento econômico e à expansão do mercado.

Trazendo a reflexão sob uma perspectiva da ecologia política, acredita-se que seja inegável que a afirmação das diferenças é uma exigência contemporânea para a construção de outro patamar societário (LAYRARGUES, LOUREIRO, 2013, p.59). Portanto, pergunta-se: é possível conciliar harmonicamente tópicos de interesse mútuo? É possível que os interesses de alguns setores da sociedade civil sejam os mesmos do setor privado? Que interesses são esses que agregariam, por exemplo, empresários e trabalhadores para um “futuro comum”?

Com base na publicação das Nações Unidas sobre a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável⁷, o Documento Final do Plano Internacional de Implementação (ONU, 2005) propaga a ideologia de que todos os indivíduos são partes interessadas na educação para o desenvolvimento sustentável.

Todos sentiremos as consequências do êxito ou do fracasso e influenciaremos o programa Educação para o Desenvolvimento Sustentável com nosso comportamento quer seja favorável ou desfavorável. Diversos órgãos e grupos de pessoas de níveis diferentes – local (subnacional), nacional, regional e internacional, desempenham funções e assumem responsabilidades complementares. Em cada nível, os atores podem fazer parte do governo (ou de organizações intergovernamentais regionais e internacionais), da sociedade civil, e de organizações não-governamentais ou do setor privado. A mídia e as agências publicitárias apoiarão a ampla sensibilização dos cidadãos (ONU, 2005, p.20).

Parece-nos que este pronunciamento situa uma perspectiva sobre sociedade civil mais perto do modelo da “Terceira Via”. Kaplan e Loureiro (2011, p.103) apontam este caráter para premissas de superação dos antagonismos de classes e fim da centralidade do trabalho em nome de uma pretensa sociedade pautada pela parceria, consenso e conciliação de classes.

⁷ Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/>. Acesso 10 de janeiro de 2015.

Prevalece a crença de que os conflitos entre os diferentes segmentos da sociedade possam ser resolvidos por meio da “gestão” do diálogo entre os atores, com a finalidade de se alcançar o consenso (ZHOURI; LASCHEFSKI; PEREIRA, 2014,p.12). Além disso, cabe destacar uma citação de Serrão:

Ressalta-se que tanto a proposta de Desenvolvimento Sustentável quanto o programa da Terceira Via originam-se no mesmo período e preconizam a ideia de uma sociedade onde não há mais espaço para a luta de classes, marcada pelo risco tecnológico e pela busca da sustentabilidade (SERRÃO, 2012, p.93).

Considerando estas citações, observa-se também que na atualidade o conceito de desenvolvimento sustentável é repetido por grupos e pessoas com interesses diferenciados, resultando em múltiplas interpretações e possibilidades. Pode-se considerar portanto, como um conceito polissêmico.

Cabe destacar que Sato, Gomes e Silva (2013) ao relatarem sobre o tema do desenvolvimento sustentável, possibilitaram conhecer um velho ditado latino que diz: “*vulpem pilum mutare, non mores*” ou seja “a raposa muda de pêlos, mas não de hábitos”. Por meio desta metáfora, é possível compreender que o conceito é tido como uma adaptação constante aos interesses mercadológicos, agora com uma nova “roupagem”.

Destaca-se uma citação de Giddens sobre as políticas para o enfrentamento da crise ambiental que demonstra uma aproximação com o modelo do desenvolvimento sustentável e com o ditado latino destacado acima.

O campo da política ecológica foi recentemente redesenhado em muitos sentidos significativos. Tornou-se óbvio, pelo menos em algumas áreas da indústria, que a sofisticação ecológica, o crescimento econômico e a criação de empregos podem seguir de mãos dadas (GIDDENS, 2007, p.33).

Não é a toa que nos últimos anos, é crescente o uso de termos como “ambientalismo de resultados”, produtos e ações “ecologicamente corretos” e “sustentáveis”, “mercado de carbono”, “economia verde”, dentre outros. Tais medidas trazem um contexto para as políticas ambientais da “modernização ecológica” que segundo Acselrad (2004, p.23), atribuem ao mercado a capacidade institucional de resolver a degradação ambiental. Por essa via, um complexo debate envolvendo questões políticas, sociais e culturais é reduzido à proposição de ajustes e acomodações técnicas (ZHOURI; OLIVEIRA, 2014, p.53), refletindo em novos sentidos de mobilização e participação da sociedade civil na esfera pública.

Dentre as principais áreas de reforma estrutural que a “Terceira Via” sugere, destaca-se a noção de uma “sociedade civil desenvolvida”, sendo necessário para que os grupos cívicos produzam estratégias criativas e enérgicas para ajudar na lida com problemas sociais (GIDDENS, 2007,p.25 - 26). Esta estratégia de convencimento de uma reforma na sociedade civil é um dos temas centrais na obra de Lúcia Neves. De acordo com a autora:

(...) destaca-se a necessidade de criação de uma nova subjetividade e de novos sujeitos políticos coletivos, com as tarefas de assumir as responsabilidades e de novos sujeitos políticos coletivos, com as tarefas de assumir as responsabilidades sociais até então restritas à aparelhagem estatal, eliminar as resistências sociais à ordem burguesa e disseminar valores caros a essa doutrina. É nessa direção que o Estado da Terceira Via assume sua função educativa (NEVES, 2005, p.59).

Assim, as concepções anunciadas mostram a intenção de se estabelecer políticas que contribuem com o apagamento das contradições e os conflitos sociais. Existe uma concordância com Loureiro e Layrargues na seguinte citação:

Da explicitação dos conflitos como condição para a democratização passa-se à lógica do consenso e do diálogo, como se a desigualdade e o antagonismo de interesses de classe tivessem acabado ou como se a comunicação entre agentes sociais levasse ao consenso e à emancipação (LOUREIRO, LAYRARGUES, 2013, p.58).

Continuemos com os antecedentes históricos da educação ambiental. Em 1981 no Brasil, surge a Política Nacional de Meio Ambiente, lei nº 6.938/81 (BRASIL, 1981) que prevê a inclusão da educação ambiental em todos os níveis de ensino. No ano de 1988, houve a inclusão da educação ambiental como direitos de todos e dever do Estado no capítulo 225 de meio ambiente da Constituição Federal. Em 1989 foi criado o Fundo Nacional de Meio Ambiente na lei nº 7.797/89, com objetivo de apoiar projetos de educação ambiental no Brasil. Ainda em 1989, a lei nº 7.735 cria o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA).

Em 1992 foi realizada no Brasil a Conferência da ONU sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento que ficou conhecida como Rio-92 ou Eco-92. Com representantes de mais de 100 países, a Rio-92 teve como objetivo discutir e socializar os resultados das experiências nacionais e internacionais de educação ambiental.

Os documentos oficiais elaborados e assinados na Rio-92 foram: a) Carta da Terra: princípios para o uso sustentável dos recursos naturais no planeta. b) Agenda 21: estabelece em maior prazo como pacto entre as partes, temas, planos, projetos, metas e

operação da execução para cada tema da conferência. c) Acordos e Tratados Internacionais: a Convenção sobre Biodiversidade, convenção sobre Mudanças Climáticas e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Ressalta-se que o tratado foi elaborado com a participação significativa de educadores ambientais, movimentos sociais e lutas populares durante o processo da Rio-92.

Bernal observa pontos relevantes sobre a Rio-92 e reconhece o momento como marcante para a pauta ambiental em âmbito nacional e internacional. No entanto, o pesquisador problematiza o fato do Banco Mundial assumir uma posição estratégica no financiamento e apoio de projetos ambientais consolidando assim, modelos que favorecem a determinados grupos dominantes, tais como de organismos internacionais e segmentos empresariais. A citação a seguir aponta para mais algumas observações do autor sobre a Rio-92:

Como as soluções, em geral, apontam para o viés da ecoeficiência ou para uma perspectiva individualista de mudança de comportamentos, o desenvolvimento sustentável e, em seguida, a “economia verde” se configuram como peças centrais da apropriação da temática ambiental pelas classes dominantes que pintam de verde o sistema sócio-econômico que são beneficiários para continuarem explorando e privatizando a natureza (BERNAL, 2012, p.90).

No que diz respeito às legislações brasileiras, em 1992 foi criado o Ministério de Meio Ambiente, os Núcleos de educação ambiental do IBAMA e os Centros de Educação Ambiental pelo Ministério da Educação. No ano de 1994 houve a criação do Programa Nacional de Educação Ambiental (Pronea) pelo MEC e pelo MMA. Em 1995 criou-se a câmara Técnica Temporária de educação ambiental do Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA) e posteriormente, a lei nº 9394/96 sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). No ano de 1997 surge a lei sobre a Elaboração dos Parâmetros Curriculares definidos pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, em que a temática do meio ambiente é incluída como um dos temas transversais. Em 1999 houve a aprovação da Política Nacional de Educação Ambiental pela Lei nº 9.795 e criação da Coordenação Geral de Educação Ambiental no MEC e da Diretoria de Educação Ambiental no MMA.

A Conferência Rio+10 ou Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável em 2002 foi um fórum de discussão das Nações Unidas, em Johannesburgo, África do Sul e teve como objetivo principal discutir soluções já propostas na Agenda 21 e como seriam aplicadas, de forma que houvesse uma integração entre os governos e cidadãos.

Sob a ótica das propostas em torno da Agenda 21, acredita-se ser necessária uma análise de pesquisas que retratam a natureza desta proposta com base em experiências realizadas em diversos espaços.

Ao longo do documento Agenda 21 Global é possível perceber a perspectiva que defende a adoção de medidas para a proteção do meio ambiente e a adesão a uma consciência ambiental. Entretanto, tais medidas permanecem inseridas na lógica promotora de insustentabilidade, pois, sem romper com as contradições ambientais do modelo de desenvolvimento, incorrem na reificação da tecnologia e da eficiência como formas de reduzir o desperdício, e não diminuir a produção e o consumo (GUERRIEIRO, 2013. p.309).

Cabe ressaltar que diversas análises da Agenda 21 apontam para uma lógica que vai na “contra-mão” de propostas pautadas na justiça e na sustentabilidade socioambiental e cultural. Observa-se que a Agenda 21 tem sido utilizada como uma proposta de trabalho em diversos programas de educação ambiental empresarial. Alguns projetos empresariais criam estratégias e metodologias de gestão de conflitos que refletem no apagamento das contradições e conflitos sociais e minimizam as chamadas “posturas negativas” dos participantes, como foi verificado em um relatório da Agenda 21 coordenada pela Petrobras⁵, conforme o relato abaixo:

(...) a atenção dedicada ao projeto, coordenado e acompanhado pela Petrobras, e a transparência na condução dos processos minimizaram posturas negativas e foram decisivas para conseguir o comprometimento de todos os participantes (PETROBRAS, 2011 p.22).

Interessante observar nestas análises que o que está em disputa não é apenas o uso e apropriação dos territórios, mas a própria identidade de luta que os grupos mais impactados possuem.

No mesmo ano (2002), no Brasil, por meio do Decreto nº 4.281 houve a regulamentação da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99). Em 2003 houve a criação do Órgão Gestor de Política Nacional de Educação Ambiental reunindo MEC e MMA.

Em 20 de dezembro de 2002, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou uma resolução estabelecendo a Década da Educação para o Desenvolvimento

⁵Agenda 21 de Magé – Petrobras.

Disponível em: http://agenda21comperj.com.br/sites/localhost/files/Mage_0.pdf. Acesso em 05 de dezembro de 2014.

Sustentável. A resolução designava o período de dez anos, de 2005 a 2014, e declarava a UNESCO como a agência líder para promover a década. O objetivo geral da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) é empoderar cidadãos para agir por mudanças sociais e ambientais positivas, implicando em uma ação participativa (UNESCO, 2002)⁹.

No corrente debate sobre a sustentabilidade, destacam-se alguns pensamentos sobre as estratégias que estimulam a “participação” da “população local” nas orientações e decisões sobre as problemáticas socioambientais, como é enfatizado nos documentos da EDS. De acordo com Zhouri; Laschefski; Pereira (2014, p.12) muitas vezes, os problemas ambientais e sociais são entendidos como meros problemas técnicos e administrativos, passíveis de medidas mitigadoras e compensatórias.

No geral, estes autores entendem que os conflitos ambientais extrapolam as tentativas de resolução apenas por medidas técnicas e gerenciais. O problema não está na participação da população local, a questão que deve ser refletiva, é de que tipo de participação se espera no contexto destes processos? Participação com qual intenção? Visando quais mudanças?

Realizada em junho de 2012 na cidade do Rio de Janeiro, a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável conhecida como Rio+20, teve como objetivo discutir uma “renovação” do compromisso político com o desenvolvimento sustentável. Buscou-se uma avaliação do progresso e das lacunas na implementação das decisões adotadas pelas principais cúpulas sobre o assunto e do tratamento de temas novos e emergentes.

A conferência foi estruturada em três principais temas: economia verde no contexto do desenvolvimento sustentável, a erradicação da pobreza; e a estrutura institucional para o desenvolvimento sustentável. A Rio+20 contou com a participação de Chefes de Estados, outros representantes governamentais, do setor empresarial e da sociedade civil. De acordo com dados obtidos no Relatório da Rio+20, os Estados membros das Nações Unidas comprometeram-se a investir em projetos, parcerias, programas e ações, nos próximos dez anos, nas áreas de transporte, energia, economia

⁹ Disponível em: http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/sumexec_eds.pdf. Acesso 18 de fevereiro de 2015.

verde, redução de desastres e proteção ambiental, desertificação e mudança do clima, entre outras, relacionados à sustentabilidade¹⁰.

Seguindo as reflexões de Acsehrad no contexto das medidas de “adequação ambiental”, os modelos de gestão ao apostarem a “modernização ecológica” por meio da economia verde, ecoeficiência e outros, motiva ações políticas que atribuem ao mercado “a capacidade institucional de resolver a degradação ambiental” (ACSELRAD, 2004, p.23). Ou seja, seguindo as mesmas premissas de muitas das conferências citadas ao longo do texto, percebe-se que a Rio+20 segue a ideia de que a crise socioambiental pode ser superada com o uso de medidas tecnológicas, por meio de instrumentos que favorecem o mercado e na construção de diálogos que não favorecem a problematização da realidade e dos reais fatores determinantes que levam a atual crise.

A Cúpula dos Povos foi um evento paralelo à Rio+20, organizado por entidades da sociedade civil e movimentos sociais de vários países. O evento aconteceu no Aterro do Flamengo, no Rio de Janeiro, com o objetivo de discutir as causas da crise socioambiental, apresentar soluções práticas e fortalecer movimentos sociais do Brasil e do mundo. As ações da cúpula foram norteadas por discussões sobre os problemas socioambientais, chamando atenção para o poder de interferência das corporações e da iniciativa privada nas negociações da Rio+20. A luta contra a “mercantilização da vida” contribuiu para a união das diversidades presentes na cúpula dos povos.

Layrargues¹¹ em seu ensaio sobre as mudanças no campo da educação ambiental no Brasil nos 20 anos entre a Rio 92 e a Rio+20 aponta diversos elementos importantes para compreender os avanços, retrocessos e desafios do campo.

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 (LAYRARGUES, 2012).

Destacamos um trecho do ensaio de Layrargues publicado na revista ComCiência – Revista Eletrônica de Jornalismo Científico, que nos remete as

¹⁰ Disponível em: http://www.mma.gov.br/images/noticias_arquivos/pdf/dezembro_2012/relatorio-rio20_atual.pdf. Acesso em 20 de dezembro de 2014.

conquistas no campo da educação ambiental. Por outro lado, o autor disserta sobre a consolidação do conceito de desenvolvimento sustentável nos últimos 20 anos, com sua tendência economicista, sua vinculação com as ecotecnologias e com as forças de mercado como fatores indutores da sustentabilidade no regime capitalista de desenvolvimento (LAYRARGUES, 2012)¹².

Isso nos leva a crer na necessidade de ampliação das investigações no campo da educação ambiental. Kaplan e Loureiro (2011, p.181) apontam que é preciso investigar em que medida as políticas públicas em educação ambiental estão respondendo a pressões sociais, quais os sentidos dessas pressões como também, as influências dessas políticas no cotidiano.

Diante das colocações aqui apresentadas, considera-se importante ressaltar que a opção de utilizar os autores de referências da educação ambiental na sua concepção crítica para refletir sobre os aspectos históricos do campo, como também a discussão em torno da pedagogia da hegemonia, é devido ao fato de acreditar que isso pode auxiliar no desenvolvimento de pensamentos que dará base nas análises da proposta governamental de escolas sustentáveis, tema principal desta dissertação.

Longe de pretender esgotar o tema, entendendo a complexidade e a multiplicidade de possibilidades para discutir a temática abordada, realizou-se uma tentativa de discutir estas questões, sabendo da necessidade de maiores aprofundamentos em momentos futuros no campo da pesquisa acadêmica.

Além disso, considera-se que as políticas de educação ambiental no contexto brasileiro muito se aproximam das problematizações apontadas pelos autores citados. Tendo em vista que a presente dissertação busca analisar políticas públicas de educação ambiental, (mas especificamente, a política de escolas sustentáveis), acredita-se que mesmo havendo pouco aprofundamento nas análises da pesquisadora neste primeiro capítulo, estes estudos servirão como uma base para melhor compreensão das disputas que permeiam o campo da educação ambiental.

¹² Disponível em: <http://www.ecodebate.com.br/2012/03/21/educacao-ambiental-no-brasil-o-que-mudou-nos-vinte-anos-entre-a-rio-92-e-a-rio20-artigo-de-philippe-pomier-layrargues/>. Acesso em 30 de janeiro de 2015.

2. A PROPOSTA GOVERNAMENTAL DAS ESCOLAS SUSTENTÁVEIS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A POLÍTICA

O presente capítulo estrutura-se a partir de uma contextualização da política pública das escolas sustentáveis, subdividido em tópicos referentes ao processo da IV Conferência Nacional Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente (IV CNIJMA) que teve como tema as escolas sustentáveis, por meio da análise de documentos oficiais publicados no período compreendido entre 2009 e 2013. Num outro momento, as análises terão como base a proposta preliminar do Programa Nacional Escolas Sustentáveis (PNES) utilizando os documentos públicos do ano de 2014.

Para melhor contextualização desta temática, abordam-se questões sobre o processo formativo para professores organizado pela Universidade Aberta do Brasil em parceria com o Ministério da Educação, a participação dos Coletivos Jovens de Meio Ambiente no processo da Conferência Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), entre outros temas que estão correlacionados com a proposta das escolas sustentáveis.

Por fim, buscou-se fazer uma tentativa de relacionar esta proposta governamental com temas que giram em torno dos conflitos socioambientais, por entender que as políticas públicas e práticas no campo da educação ambiental necessitam estar cada vez mais contextualizadas com a realidade dos territórios também como, num diálogo permanente com outros campos de conhecimentos de maneira que contribua com o enriquecimento e fortalecimento da educação ambiental na contemporaneidade.

O programa “Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas” do Ministério da Educação foi iniciado em 2004 na Coordenação Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação (CGEA/MEC) e propõe construir um processo permanente de educação ambiental formal, de maneira que se possa trabalhar com questões científicas, saberes tradicionais e políticas ambientais, usando estratégias de redes, processos formativos, publicações e projetos com a sociedade (MEC, 2007, p. 34). O programa tem como objetivo consolidar a institucionalização da educação ambiental nos sistemas de ensino e prevê algumas dimensões para atingir este objetivo. Dentre as propostas políticas de educação ambiental nas escolas, busca-se por meio do programa realizar as Conferências Nacional Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente, ações de formação continuada de professores e estudantes, além do apoio à iniciação científica e de pesquisas nas escolas de ensino médio por meio da proposta intitulada “Inclusão Digital

com Ciência de Pés no Chão”. Este programa surge em resposta às deliberações de jovens participantes da I Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, realizada em 2003 pelo Ministério do Meio Ambiente em parceria com o Ministério da Educação. Como ações estruturantes, o programa visa consolidar práticas de educação ambiental por meio do estímulo à formação das Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (Com-Vidas) e os Coletivos Jovens de Meio Ambiente.

Dentre estas ações do programa “Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas”, busca-se dar foco na IV Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente para explicar o processo que teve uma ampla repercussão no país em 2013, que estimulou a participação das escolas para a elaboração de projetos de educação ambiental que seguiam as orientações das escolas sustentáveis. Para tal, relata-se neste capítulo sobre o processo das conferências infanto-juvenis pelo meio ambiente e a participação dos jovens organizados nos Coletivos Jovens de Meio Ambiente facilitando assim, as posteriores análises sobre a proposta das escolas sustentáveis.

De acordo com dados obtidos nos documentos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), a primeira Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente envolveu 15.452 escolas em todo o país, mobilizando 5.658.877 pessoas em 3.461 municípios. Em 2005, a segunda conferência envolveu 11.475 escolas, 3.801.055 pessoas em 2.865 municípios (MEC, 2007, p.41). A terceira, entre os anos de 2008/ 2009 atingiu o número de 11.630 escolas, envolvendo mais de 3,8 milhões de participantes (MEC, MMA, 2013, p.11). O objetivo geral destas conferências é o de fortalecer a educação ambiental nos sistemas de ensino, fomentando espaços de participação de jovens estudantes na elaboração de propostas e projetos ambientais.

Diante da repercussão desta iniciativa no contexto das políticas de educação ambiental no Brasil, acredita-se ser pertinente uma reflexão sobre a IV Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, ocorrida em 2013. Para tal, inicia-se no próximo tópico deste capítulo uma contextualização de algumas ações para a política das escolas sustentáveis que estão correlacionadas com a IV Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente.

2.1 Um olhar sobre documentos públicos orientadores para os projetos escolas sustentáveis

Entre as políticas que estimulam o enraizamento de práticas sustentáveis nas escolas, encontra-se o Plano Nacional de Mudança do Clima (PNMC) que propõe para o enfrentamento da mudança do clima a implementação de programas de espaços educadores sustentáveis com readequação de prédios (escolares e universitários) e da gestão, além da formação de professores e da inserção da temática mudança do clima nos currículos e materiais didáticos (BRASIL, 2008, p.113). Além do PNMC, a proposta articula-se com outras políticas no âmbito do Ministério da Educação, tal como Programa Mais Educação que foi regulamentado pelo Decreto nº7.083/2010 e o Programa Municípios Educadores Sustentáveis (MMA, 2005).

O Decreto nº7.083/2010 que dispõe sobre o Programa Mais Educação, dita os princípios da educação integral no âmbito do programa, sendo: “(...) o incentivo à criação de *espaços educadores sustentáveis* com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos” (BRASIL, 2010, inciso V, art. 2º).

A proposta das escolas sustentáveis teve como primeira ação estruturante o edital de nº 06 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão SECADI/MEC de 1º de abril de 2009, com objetivo de convocar Instituições Públicas de Ensino Superior integrantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil e respectivos núcleos de pesquisa, para proporem cursos de formação continuada a distância nas modalidades de extensão, aperfeiçoamento e especialização a serem ofertados nos pólos de apoio presencial da UAB aos professores das redes de ensino público da educação básica no Brasil (MEC, 2009, p.01).

O edital dizia que os proponentes poderiam apresentar propostas de cursos com temas variados dentre eles, o curso de Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-Vida), com carga-horária de 90h. Foi assim que três universidades públicas, a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), se associaram em um projeto de extensão por meio do sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), para ofertar o curso para professores sobre as escolas sustentáveis.

A primeira versão do curso foi intitulada “Processo Formativo em Educação Ambiental Escolas Sustentáveis e Com-Vida”, ocorreu no ano 2010 e foi concebido para a formação de professores do ensino fundamental e médio. O curso foi estruturado para atender às demandas para formação continuada de professores. Como resultado deste curso, identificou-se que o mesmo foi oferecido em 16 estados e no Distrito Federal, abrigando cerca de 1.600 cursistas inscritos em 39 pólos da Universidade Aberta do Brasil (PEREIRA; MENDONÇA; SOUZA; ZANON, 2011, p.06).

Buscando compreender a proposta do curso, analisou-se o documento “Processo Formativo em Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e Com-Vida” de 2010, organizado e publicado pelo Ministério da Educação com a participação de pesquisadores e professores das universidades citadas acima.

A Coordenação Geral de Educação Ambiental do MEC (CGEA/MEC) pretende incentivar o pensamento crítico sobre a nossa realidade socioambiental, tendo a escola como local privilegiado. Se conseguirmos construir escolas sustentáveis como referências de ação transformadora, mostraremos ser possível também a transformação de outros territórios - a casa, o bairro, a cidade, a região, o país e por que não, o mundo (MEC, 2010, p.07).

Percebe-se que o documento do Ministério da Educação expõe sobre a intenção de incentivar o pensamento crítico da população sobre a realidade socioambiental. Busca-se ao longo da pesquisa refletir sobre quais as estratégias indicadas pelo governo para atingir este objetivo da formação crítica.

De acordo com o “Manual Escolas Sustentáveis” publicado na resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) nº 18 de 21 de maio de 2013, a definição das escolas sustentáveis é defendida como:

Escolas sustentáveis são definidas como aquelas que mantêm relação equilibrada com o meio ambiente e compensam seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, de modo a garantir qualidade de vida às presentes e futuras gerações. Esses espaços têm a intencionalidade de educar pelo exemplo e irradiar sua influência para as comunidades nas quais se situam. A transição para a sustentabilidade nas escolas é promovida a partir de três dimensões inter-relacionadas: espaço físico, gestão e currículo (MEC, 2013, p.02).

Sobre os caminhos necessários para construção dos espaços educadores sustentáveis, o documento “Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis: Educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais” (MEC, MMA, 2012), fala sobre os eixos de atuação onde se propõe articular

“currículo”, “espaço físico” e “gestão” nas instituições de ensino. É possível pensar que os eixos de atuação apresentados como estratégia de ação nas instituições escolares, apresentam algumas concepções que merecem uma reflexão mais aprofundada que será feita ao longo deste capítulo.

Na escola sustentável, **o espaço físico cuida e educa**, pois tanto as edificações quanto o entorno arborizado e ajardinado são desenhados para proporcionar melhores condições de aprendizagem e de convívio social. As edificações integram-se com a paisagem natural e o patrimônio cultural locais, incorporando tecnologias e materiais adaptados às características de cada região e de cada bioma. Isso resulta em maior conforto térmico e acústico, eficiência energética, uso racional da água, diminuição e destinação adequada de resíduos e acessibilidade facilitada (MEC, MMA, 2012, p.12).

O documento cita a proposta das ecotécnicas como sendo um conjunto de intervenções tecnológicas no ambiente que se baseia na compreensão dos processos naturais e tem como foco a resolução de problemas com o menor custo energético possível e com uso eficiente de bens naturais (MEC, MMA, 2012, p.21). Ainda no que tange as modificações do “espaço físico” da escola, destacam-se algumas concepções apresentadas na publicação organizada por Trajber e Sato (2010):

Repensar o ambiente, no sentido de torná-lo integrador, educador e sustentável, implica sua adequação em termos arquitetônicos (...) como por exemplo, ampliar o aproveitamento da iluminação natural, garantir uma distribuição decorosa harmoniosa, mais conforto térmico e acústico. Campanhas e projetos para reduzir o consumo de energia constituem uma abordagem que não pode faltar nas escolas. (TRAJBER, SATO, 2010, p.75).

Na concepção apresentada, há um destaque para as adaptações físicas das escolas. Pode-se notar que é dado um importante destaque as ecotécnicas, o que pode ser visto como significativo e inovador, no entanto há outros aspectos que podem ser incorporados, ampliando as perspectivas das escolas sustentáveis. A ideia das adaptações é de suma importância, uma vez que aponta para a necessidade de revisar o que é o espaço escolar, além de dar oportunidades para observações de forma mais atenta aos espaços físicos, que podem revelar outras necessidades nas escolas. Assim, uma aproximação da perspectiva dos espaços físicos, com uma leitura a partir da educação ambiental crítica, pode levar ao entendimento de outras necessidades e demandas escolares (KASSIADOU, SÁNCHEZ, 2013, p.205).

Nesse sentido, acredita-se na importância do diálogo que leve ao questionamento crítico, à mobilização e aos enfrentamentos das causas estruturais que levam as escolas

ao estado atual de precariedade e abandono dos prédios públicos. É reconhecida a importância de um ambiente harmonioso e confortável como também, as campanhas de sensibilização. No entanto, perante o cenário atual em que se encontra uma parte dos prédios públicos de ensino do país, é necessária uma reflexão sobre o potencial de mudança que as “ecotécnicas” podem trazer, de fato, para este cenário. Seria importante um olhar mais cuidadoso sobre as condições atuais do espaço físico das escolas públicas do país, no sentido de adaptar as novas propostas com o universo do mundo real.

Além disso, as medidas voltadas para o uso das ecotécnicas podem favorecer a entrada de agentes externos como as iniciativas privadas, no sentido de fomentar tais medidas, o que dá margem para outras análises que posteriormente serão abordadas nesse capítulo.

O mesmo ensaio organizado por Trajber e Sato (2010), aponta outras possibilidades de atuação nas escolas, como “um estudo sobre a biodiversidade da escola pode sugerir um teatro, um role play game [RPG] ou até a criação de diversos instrumentos musicais com sucata, sucesso garantido para aquela banda alternativa!” (TRAJBER; SATO, 2010, p.76).

Dentre o “cardápio de ecotécnicas” indicadas nos materiais do curso da Universidade Aberta do Brasil, indica-se também a adoção dos 5 R’s: Refletir, Recusar, Reduzir, Reutilizar, Reciclar (nessa ordem), como princípios da escola em relação à sua política de compras (MOREIRA, 2011, p. 20). É possível que Philippe Pomier Layrargues enquadrasse estes modelos à macrotendência pragmática e à “pauta marrom” da educação ambiental:

(...) por ser urbano-industrial antes focada no lixo, coleta seletiva e reciclagem dos resíduos, se amplia na virada do século para o Consumo Sustentável e atualmente converge com os temas da Mudança Climática e da Economia Verde. Apoia-se nas tecnologias limpas, ecoeficiência empresarial, sistemas de gestão ambiental, criação de mercados verdes, serviços ecossistêmicos, racionalização do padrão de consumo, impacto zero, criação de indicadores de sustentabilidade (como a pegada ecológica), entre outros (LAYRARGUES, 2012, p.403).

Compreende-se que atividades lúdicas podem favorecer o processo de sensibilização dos sujeitos envolvidos no processo. No entanto, é de concordância com Layrargues (2002, p.06) que as medidas de reciclagem podem provocar um efeito ilusório, tranquilizante na consciência dos indivíduos, que podem passar a consumir

mais produtos, sobretudo descartáveis, sem constrangimento algum, pois agora são recicláveis e, portanto, ecológicos.

No que diz respeito ao eixo de atuação na “gestão” escolar, a forma de organização que se propõe para contribuir na realização de uma gestão democrática é por meio da criação/fortalecimento da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na escola.

Na escola sustentável, **a gestão cuida e educa**, pois encoraja o respeito à diversidade, a mediação pelo diálogo, a democracia e a participação. Com isso, o coletivo escolar constrói mecanismos mais eficazes para a tomada de decisões. Em algumas escolas, esse processo se dá com o apoio da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (MEC, MMA, 2012, p.12).

Para fins de esclarecimento, a proposta da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida busca realizar ações voltadas à melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida, promovendo o intercâmbio entre a escola e a comunidade, contribuindo assim para um dia a dia participativo, democrático, inclusivo, animado e saudável (MMA, MEC, 2012, p.15). A proposta da metodologia da Com-Vida surgiu por meio das deliberações da I Conferência Nacional Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente, realizada em 2003. A publicação “Formando Com-Vida, construindo a Agenda 21 na escola”¹³ dos MMA e MEC (2007) apresenta uma metodologia para implementar a comissão nas instituições de ensino.

Além da Com-Vida como estratégia de atuação na gestão escolar, considera-se também de fundamental importância o estímulo para o fortalecimento e criação de grêmios estudantis, no sentido de ampliar os espaços de defesa dos direitos dos estudantes, o cumprimento de leis e a gestão participativa (KASSIADOU; SÁNCHEZ, 2013, p.08). Importante salientar que o tema não entrou em destaque nos documentos do MEC e MMA, no que diz respeito ao período referente ao processo da IV CNIJMA.

Precisamos de uma ação estruturante, uma espécie de moldura com a qual possamos produzir intervenções transformadoras no cotidiano escolar – da escola para a comunidade, da cidade ao país. Para isso, sugerimos formar uma Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (COM-VIDA) na escola (TRAJBER, CZAPSKI, 2010, p.41-42).

As famílias também podem se envolver ativamente na gestão da escola por meio dos conselhos escolares de maneira que possam acompanhar e auxiliar o trabalho dos

¹³ Disponível em http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/arquivos/com_vida.pdf. Acesso 16 de abril de 2013.

gestores das instituições. O conselho escolar pode ser constituído por representantes de pais, estudantes, professores, demais funcionários, membros da comunidade local e o diretor da escola.

Sobre o eixo de atuação no “currículo”, foi destacada a importância em introduzir a educação ambiental no projeto político-pedagógico da escola, de forma que possa favorecer a criação dos círculos de cultura (MEC, MMA, 2012, p.18). Além disso, destaca-se um trecho do documento que cita sobre a necessidade de articular os saberes científicos e tradicionais por meio da educação ambiental.

Na escola sustentável, **o currículo cuida e educa**, pois é orientado por um projeto político-pedagógico que valoriza a diversidade e estabelece conexões entre a sala de aula e os diversos saberes: os científicos, aqueles gerados no cotidiano das comunidades e os que se originam de povos tradicionais (MEC, MMA, 2012, p.11).

De acordo com dados obtidos nos documentos oficiais orientadores ao processo da IVCNIJMA, isso se traduz em um projeto político-pedagógico elaborado pelo coletivo escolar e que manifesta o interesse da escola em caminhar em direção à sustentabilidade (MEC, MMA, 2012, p.19). Espera-se que a proposta possa favorecer para inserção efetiva da dimensão ambiental no currículo escolar, de maneira que caminhe para uma educação ambiental que não fique restrita a momentos pontuais e desarticulados do currículo, além de possibilitar estratégias de aplicabilidade das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental (Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012).

O documento referente ao processo da formação continuada para professores, cita aspectos sobre o papel social da escola. Sendo assim, destaca-se um trecho que remete à uma indagação:

Além do papel que exerce na formação das pessoas, (a escola) possui uma influência social que precisa ser cada vez mais fortalecida nesses momentos em que a sociedade brasileira clama por revalorizar a educação. Como espaço de defesa civil, de transmissão de valores culturais ou de produção de conhecimento, a escola está no centro do debate sobre a busca de sustentabilidade (MEC, 2010, p.09)

Observa-se o trecho que diz “a sociedade brasileira clama por revalorizar a educação”. Analisando sob a ótica do atual estado “delicado” da educação brasileira, como também das constantes greves dos profissionais da educação que ocorrem no Brasil, podemos considerar que esta afirmação procede. No entanto, devemos refletir que tipo de revalorização está em jogo nos atuais projetos ligados à educação?

No que tange à primeira versão do curso da Universidade Aberta do Brasil, a proposta buscou compartilhar com a comunidade escolar os conceitos que envolvem temas sobre sustentabilidade, meio ambiente e propostas gerais em três módulos iniciais do curso, sendo eles: “Eu, o Outro e o Mundo”.

No módulo 1 partimos do EU, buscando o engajamento individual. (...) No módulo 2, caminhamos até o outro, ou os outros com quem convivemos, em busca do exercício da responsabilidade. Queremos com isso estabelecer um marco zero, que servirá de referência para sonhar o diferente, uma base para a mudança desejada. (...) No módulo 3, projetamos nossa escola no planeta para perceber o mundo e adentrarmos as múltiplas possibilidades de atuação na busca de sustentabilidade. Partindo da planta baixa da escola que temos, começamos a empreender o movimento para o desenho da escola que queremos, por meio de um cardápio de ecotécnicas (MEC, 2010, p.13).

Não seria interessante nestas propostas, ao invés de se partir de um “marco zero” conforme indicado no documento acima, se partir de marcos históricos de reivindicação do campo da Educação? Será que ao se levar em consideração estes marcos históricos das lutas sociais pela educação pública, isto não levaria a propostas mais estruturantes?

2.2 Reflexões sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) - Escolas Sustentáveis

De acordo com o “Manual Escolas Sustentáveis” publicado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (2013), a assistência financeira para os projetos de escolas sustentáveis foi estabelecida por meio da resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação nº18 de 21 de maio de 2013, que prevê a destinação de recursos financeiros nos moldes operacionais do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). O PDDE - Escolas Sustentáveis preconiza a utilização dos recursos em ações que possam conferir visibilidade à intenção de educar para a sustentabilidade (MEC, 2013, p.03).

Em referência ao manual supracitado, os recursos anuais seriam repassados de acordo com o número de alunos matriculados na unidade escolar e as escolas para receberem os recursos no ano de 2014 deveriam inscrever seus Planos de Ação até setembro de 2013 no site do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Interativo).

Destacam-se os valores para o ano de 2013 indicados no manual PDDE, na tabela a seguir:

Número de alunos	Valores de Repasse (R\$)		
	Custeio (80%)	Capital (20%)	Total
Até 199	6.400,00	1.600,00	8.000,00
200 a 499	8.000,00	2.000,00	10.000,00
500 a 999	9.600,00	2.400,00	12.000,00
Acima de 999	11.200,00	2.800,00	14.000,00

Figura I – Valores do Programa Dinheiro Direto na Escola, PDDE – Escolas Sustentáveis. Manual Escolas Sustentáveis. (SECADI/MEC, 2013)¹⁴

Observa-se a informação sobre as ações passíveis de financiamento nas escolas, segundo dados obtidos no documento do FNDE/MEC: 1 - Apoiar a criação e o fortalecimento da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-Vida); 2- Adequar o espaço físico, visando à destinação apropriada de resíduos da escola, eficiência energética e uso racional da água, conforto térmico e acústico, mobilidade sustentável e estruturação de áreas verdes; 3 - Promover a inclusão da temática socioambiental no projeto político-pedagógico da escola. Os recursos podem ser utilizados em pelo menos uma das seguintes finalidades: 1 – Contratação de serviços terceirizados; 2 – Aquisição de materiais de construção para adequação do espaço físico; 3 – Aquisição de equipamentos (FNDE/MEC, 2013, p.03-04).

Da mesma forma que as ações indicadas (passíveis de financiamento pelo PDDE) trazem algumas limitações para os projetos das escolas sustentáveis, acredita-se que estes critérios também abrem outras possibilidades para a construção de práticas educativas. Layrargues (1999) discutindo sobre as estratégias da resolução de problemas ambientais locais como metodologia de educação ambiental, aponta para reflexões importantes que podem dar pistas para outras possibilidades de utilização destes critérios de financiamento que se tornam base para o planejamento dos projetos escolares.

Então, se tomamos a prática da resolução de problemas ambientais locais como atividade-fim, perde-se a possibilidade de compreensão da complexa inter-relação dos componentes político-econômicos e socioculturais da questão ambiental, o que já não acontece quando se

¹⁴ Os recursos devem ser utilizados para despesas de custeio (80%) e para despesas de capital (20%), necessariamente nessa proporção. Despesas de custeio são aquelas destinadas à aquisição de materiais de consumo e à prestação de serviços. Despesas de capital são aquelas voltadas à aquisição de bem duráveis (equipamentos).

entende a resolução de problemas ambientais como tema-gerador (LAYRARGUES, 1999, p. 06).

Partindo desta perspectiva apontada por Layrargues, acredita-se que seria possível trabalhar os temas indicados não como atividade-fim, e sim, a partir destas temáticas, desenvolver um planejamento do processo educativo e inseri-lás como uma das etapas deste processo e não como objetivo principal e/ou finalidade maior. Assim posto, mesmo compreendendo o caráter restritivo dos critérios expostos no manual do PDDE, partindo da ótica da educação ambiental crítica e transformadora acredita-se ser possível a elaboração de projetos que possibilitem uma compreensão da complexa inter-relação dos componentes político-econômicos e socioculturais da questão ambiental (Layrargues, 1999, p.06). Isto depende fundamentalmente, de uma clareza da intencionalidade do projeto escolar.

O financiamento via recursos públicos do PDDE para a proposta da Com-Vida prevê a possibilidade da contratação de terceirizados para o planejamento e execução das comissões nas escolas. Para implementação das ações prevista, destaca-se o inciso I do parágrafo 3º do documento:

I - contratação de serviços de terceiros para a realização de oficinas de formação sobre criação e fortalecimento da Com-Vida, implementação de tecnologias ambientalmente sustentáveis e planejamento participativo, bem como para elaboração de estudos de diagnóstico e análise da situação da escola e de avaliação de viabilidade de intervenções arquitetônicas com base em critérios de sustentabilidade socioambiental e para a execução das obras identificadas como prioritárias (FNDE/MEC, 2013).

As chamadas “intervenções arquitetônicas” por sua vez, pelos valores aportados na escola podem ser inviabilizadas. Entende-se que a dimensão estrutural é uma dimensão educativa, como o próprio documento reconhece, no entanto para que essa dimensão seja de fato efetivada, de forma consonante ao currículo e a gestão conforme se preconiza, os valores de repasses deveriam ser maiores, bem como melhor orientadas, a fim de que não se estimulem “improvisações arquitetônicas”, o que pode levar para ações sem continuidades nas escolas e professores que empreendem enormes esforços para propor projetos nos moldes das escolas sustentáveis.

Cabe ressaltar que os valores destinados para os projetos de escolas sustentáveis, que variam de 8.000 (oito mil reais) à 14.000 (quatorze mil reais) conforme descrito na resolução nº 18 de 21 de maio de 2013 (tabela acima), podem abrir margem para uma

dependência de financiamentos privados visando a continuidade e aprimoramento dos projetos escolares. Sendo assim, defende-se que política das escolas sustentáveis possa prever maiores subsídios públicos para evitar as parcerias público-privadas no funcionamento dos projetos.

Sobre a possibilidade de remuneração aos professores e funcionários das unidades escolares, o parágrafo 4º do manual diz que é vedada a contratação destes para a realização de serviços de que trata o inciso I, conforme destacado acima¹⁵.

A proposta que possibilita a entrada de agentes externos para planejar e executar a Com-Vida, segue a mesma orientação de outras políticas governamentais que defendem a lógica das parcerias público-privadas.

É possível reconhecer que o campo da educação ambiental esteja tendo um importante espaço nas agendas públicas, no entanto, acredita-se que a atuação de agentes externos nas escolas pode vir a comprometer todo um processo de reivindicações históricas da classe trabalhadora docente. Além disso, as propostas em parceria com empresas podem favorecer uma aderência ao *voluntarismo político* e *experimentalismo pedagógico* (LAMOSA, 2010). O pesquisador Rodrigo Lamosa observa:

(...) o mais problemático para o cotidiano escolar, é o experimentalismo pedagógico, em que novas propostas curriculares são anunciadas como solução para todos os males da educação. Diante do insucesso e das dificuldades de desenvolver ações interdisciplinares nas escolas, usualmente os professores são culpados e acusados de falta de empenho e comprometimento (LAMOSA, 2010, p.143).

O caso das empresas e outros agentes atuarem na proposta das Com-Vida's deve ser visto de maneira bastante cuidadosa, merecendo uma ampliação nas discussões e debates em torno desta temática. Talvez seja necessário aprofundar estas discussões com temas que giram em torno do processo de *proletarização* e *desprofissionalização docente*, conforme apontado por alguns autores (OLIVEIRA, 2004 *apud* LAMOSA; LOUREIRO, 2014). Este pensamento tem como base as leituras sobre outros programas que envolvem as relações entre escola pública - educação ambiental:

¹⁵ Disponível em:

https://www.fnnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000018&seq_ato=000&vlr_ano=2013&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC. Acesso 18 de fevereiro de 2015.

A principal argumentação sustentada (...) é que as escolas públicas e a educação ambiental, por meio de projetos empresariais, são utilizadas como espaço e instrumento de difusão da nova sociabilidade da classe dominante brasileira, enquanto os professores, entendidos como intelectuais tradicionais, vêm sendo assimilados ao projeto societário hegemônico. Esse processo renovou as teses de proletarização e desprofissionalização docente, muito difundidas na década de 1980 (OLIVEIRA, 2004). Segundo estas duas teses, o profissional perdeu sua autonomia para conduzir o processo de ensino aprendizagem, elemento indispensável à profissionalização da carreira docente, e, sobretudo, o controle dos instrumentos de produção do conhecimento, tornando-se um proletário, um entregador de conhecimento... (LAMOSA; LOUREIRO, 2014).

Considera-se que a organização privada deva ser vista no contexto dos projetos escolares apenas como mais um ator social de diálogo, ajudando em processos de diagnósticos e mapeamentos do contexto onde se insere a escola e contribuindo com informações relevantes sobre o entorno escolar. Isso pode resultar também nas percepções em torno das contradições sociais existentes no território. Sem dúvida, além da empresa, é necessário o estabelecimento de diálogos constantes com diversos outros atores sociais que atuam e/ou residem no entorno das unidades escolares para ajudar na definição de temas prioritários para serem trabalhados na escola.

Em análise a esta situação, Plácido e Rodrigues (2013) consideram que:

Com efeito, se essa tendência se confirma, podem se estabelecer nas escolas práticas de Educação Ambiental conservadora, principalmente nas que são oriundas dos Programas de Educação Ambiental Empresarial. (...) vale ressaltar que, em sua maioria, os temas propostos ou os projetos elaborados não partem do cotidiano do aluno, utilizam-se problemas ambientais “globais” (como o aquecimento global, o desmatamento da Amazônia etc) e se omitem os problemas “locais” (como a poluição dos rios e dos córregos nas proximidades da escola, a destinação do lixo etc.) negligenciando a relação recíproca desses problemas e, sobretudo, despolitizando e desvinculando os problemas ambientais da realidade social em que estão inseridos os participantes desse tipo de curso de formação (BAGNOLO, 2010 *apud* PLÁCIDO, RODRIGUES, 2013, p.04).

Acredita-se na necessidade de expandir as pesquisas sobre os processos que envolvem a educação ambiental promovida nas escolas com interferências das empresas. Cabe refletir, nesses casos, em como fica a autonomia pedagógica do professor frente à entrada dos agentes externos na escola?

2.3 O conjunto de temas orientadores para a construção dos projetos escolares e as interfaces com as macrotendências da educação ambiental

Todo o processo da IV Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente foi promovido pelo Ministério da Educação, sob a coordenação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), em parceria com o Ministério do Meio Ambiente, por meio da Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental (SAIC/MMA). A Coordenação Geral de Educação Ambiental da Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania (CGEA/DPEDHC/SECDI) foi responsável pela gestão pedagógica para a execução do processo da conferência no país.

Anteriormente ao momento da conferência em Brasília, ao longo do ano de 2013, as escolas brasileiras foram incentivadas por meio das secretarias estaduais de educação para participarem do processo, executar conferências nas escolas e assim, definir seus projetos de educação ambiental no âmbito da temática proposta sobre as escolas sustentáveis.

Identificou-se alguns dados importantes sobre os materiais disponibilizados pelos Ministérios da Educação e Meio Ambiente que foram entregues para escolas, secretarias municipais e estaduais de educação. Estes materiais foram organizados em um “Kit da IV CNIJMA”¹⁶, compondo as seguintes publicações: um exemplar do livro “Formando Com-Vida: Construindo Agenda 21 na Escola”; um conjunto de cadernos “Mudanças Ambientais Globais: pensar + agir na escola e na comunidade: Terra, Fogo, Ar, Água”; um exemplar do livro “Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis” e uma revista “Turma da Mônica Cuidando do Mundo”.

No total, foram 72.498 escolas públicas dos anos finais do Ensino Fundamental, 27 Secretarias Estaduais de Educação e 5.565 Secretarias Municipais de Educação que receberam o Kit da IV CNIJMA. Essas informações foram obtidas no *site* IV CNIJMA.

A proposta do governo foi direcionada para as escolas com turmas do sexto ao nono ano (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, cadastradas no Censo Escolar de 2011. Existia a intenção de que fossem contempladas as instituições públicas e privadas, urbanas e rurais, da rede estadual e municipal, assim como as escolas de comunidades indígenas, quilombolas e de assentamento rural. A adesão ao processo de conferência foi voluntária.

¹⁶ Disponível em: <http://conferenciainfanto.mec.gov.br/>. Acesso 11 de janeiro de 2015.

Considera-se que o caráter voluntário de participação da escola na conferência deva ser um aspecto importante a ser analisado, uma vez que as escolas foram convidadas a partir de suas direções. A título de contribuição com o processo democratizante e com a perspectiva de um voluntariado ativo e participativo para além do *voluntarismo*, convém destacar como exemplo, que no caso específico do estado do Rio de Janeiro muitos diretores de escolas não são eleitos por suas comunidades escolares. Neste caso em particular, corre-se o risco de que esta adesão voluntária da escola acabe por enublar relações de poder e de submissão, que não estariam coadunadas com as propostas da perspectiva do voluntariado previstas pelo documento referência da conferência. Portanto, para garantir a efetiva participação voluntária, entende-se que o melhor caminho para as próximas conferências sejam também convites formulados aos conselhos escolares, quando existentes (KASSIADOU; SÁNCHEZ, 2013, p.08).

No entanto, surge outro problema na medida em que muitas escolas não possuem conselhos escolares, gerando alguns pontos para reflexão: não seria o caso do movimento de organização das conferências fomentar a criação e/ou fortalecimento destas importantes instancias participativas? Não seria o papel do poder público trabalhar no sentido de articular os diferentes níveis de organização entre os entes públicos?

Outro aspecto que merece ser observado no documento da IV CNIJMA, é o que explica que todo o processo ocorreu em seis etapas. A seguir, é feita uma breve apresentação de cada uma destas etapas: 1) Oficinas de conferência: momento preparatório das conferências nas escolas e aprofundamento de conteúdos temáticos; 2) Conferência na escola: momento de diálogo envolvendo a comunidade escolar sobre projetos/ações visando estimular a elaboração de um projeto de ação com o tema escolas sustentáveis. Além disso, nesta etapa, seriam eleitos um delegado e um suplente para participarem da etapa estadual. 3) Conferência Municipal/Regional: aprofundamento das discussões, sendo de caráter opcional.

É possível analisar nestas três primeiras etapas que houve um avanço significativo na proposta dos ministérios em relação às conferências anteriores. A proposta que era desenvolvida pelos estudantes nas três primeiras conferências, ficava restrita a elaboração de cartazes com desenhos que apontavam desejos e propostas para melhorias e adaptações nas escolas em relação à temática ambiental. No entanto, alerta-se que o curto tempo de discussão para criação dos projetos nas três primeiras etapas

entre os meses de abril e agosto de 2013 (cronograma divulgado pelo MEC e MMA), pode ter dificultado o desenvolvimento de propostas mais consistentes.

4) Conferência estadual: momento de apresentação e debate dos projetos de ação das escolas e eleição final dos projetos. Nesta etapa haveria a eleição da delegação estadual para a IV Conferência Nacional. Os critérios para eleição foram divulgados no regulamento nacional, cujo documento foi elaborado pelo MEC (2012); 5) Encontro preparatório: às vésperas da conferência nacional, sendo um encontro da delegação de estudantes, professores e membros da COE para definir detalhes da participação da etapa seguinte; 6) A sexta etapa aconteceu em Brasília-DF em novembro de 2013 e será melhor aprofundada no próximo item deste capítulo.

O documento de referência da IV CNIJMA, um conjunto de Cadernos "Mudanças Ambientais Globais: pensar + agir na escola e na comunidade"; indicou que as propostas para os projetos desenvolvidos pelas escolas deveriam contemplar os seguintes temas: "Terra, Fogo, Ar e Água".

O subtema "Terra" contemplou os assuntos: Biosfera, Biodiversidade e Desflorestamento. Já o subtema "Ar", abrangeu: Atmosfera, Clima e Mudanças Climáticas. No que diz respeito ao subtema "Fogo", objetivou-se contemplar assuntos sobre: Sociosfera, Energia, Mobilidade, Matriz Energética e Transportes. Por fim, o subtema "Água" abrangeu: Hidrosfera, Recursos Hídricos e Desertificação (MEC, MMA, 2012). Estes dados foram obtidos nos documentos "Mudanças Ambientais Globais: pensar + agir na escola e na comunidade" (2008) e "Passo a Passo para a Conferência de Meio Ambiente na Escola + Educomunicação" (2012), ambos organizados pelos Ministérios da Educação e Meio Ambiente.

Buscando conhecer estes temas que serviram como subsídios para a elaboração dos projetos escolares, analisou-se cada uma das quatro publicações, no sentido de compreender os sentidos dados aos temas sobre "Terra, Ar, Água, Fogo" e quais as indicações para trabalhar estas temáticas nos projetos das escolas sustentáveis no ambiente escolar.

O caderno referente ao tema "Terra" é uma realização dos Ministérios da Educação e Meio Ambiente com o apoio da Universidade de São Paulo (USP), o Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC – UNESCO) e da Organização das Nações Unidas (ONU). A publicação é de 2008, possui 24 páginas e está subdividida em tópicos que contemplam as seguintes discussões: diversidade da vida; cadeia alimentar; diversidade ecológica; diversidade cultural; serviços da natureza;

biomas brasileiros; ciclo da vida de ecossistemas urbanos; consumo e consumismo; espécies protegidas; tráfico de animais e plantas; biopirataria; mudanças climáticas; leis da biodiversidade; corredores ecológicos e transgênicos.

Após os conteúdos explicativos dos temas citados, a publicação indicou práticas em torno de ações mitigadoras globais, ações no âmbito regional e nacional, além de ações preventivas e transformadoras locais. No que tange as ações indicadas sobre as medidas mitigadoras globais, houve a divulgação de informações sobre a Convenção sobre Diversidade Biológica além de outras propostas destacadas a seguir:

Ao contribuir para o equilíbrio ecológico, estaremos também combatendo o aquecimento global do Planeta. Com ações locais e regionais, ajudaremos todo o Planeta. Vamos examinar as áreas degradadas à nossa volta. Buscar saber como elas eram antes, recuperando a história do lugar através de fotografias antigas e conversas com os moradores mais velhos. Depois, promover ações, como o replantio de vegetação nativa, a melhoria do solo e o cuidado com as nascentes de água (MEC, MMA, 2008, p.21).

Sobre os aspectos das ações no âmbito regional e nacional, houve uma abordagem sobre a importância do processo industrial e tecnológico ser utilizados a favor do meio ambiente. Para tal, indicou-se a necessidade de juntar todos os conhecimentos possíveis para criar uma estratégia do uso sustentável, que concilia interesses econômicos, sociais e ambientais (MEC, MMA, 2012, p. 21). Além disso, houve a indicação de alternativas do uso da terra como o agroextrativismo, o manejo sustentável da floresta, a permacultura e a agroecologia.

Por fim, como indicação para o desenvolvimento de projetos e ações a nível local, a publicação indicou quatro procedimentos, sendo eles: pesquisa, planejamento, organização e conscientização.

O caderno referente ao tema “Água” possui 22 páginas, foi elaborado no ano de 2008, sob a coordenação editorial de Eda Terezinha de Oliveira Tassara e Rachel Trajber, com texto de Silvia Czapski, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação e do Ministério do Meio Ambiente na Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental (SAIC).

A publicação está subdividida com os seguintes tópicos de discussões: água é vida; água líquida, sólida e gasosa; os usos da água; matas ciliares; o mau uso da água; desertificação; o ciclo da água; água no Brasil; bacias hidrográficas; lei das águas, agenda 21 e alternativas para cuidar da água.

Sobre as ações práticas indicadas na publicação, destaca-se o seguinte trecho:

As atitudes individuais de cuidado para com a água são importantes. Uma boa ideia é fazer uma lista de todas as atitudes individuais “amigas da água” para aplicar no dia-a-dia. É possível criar uma campanha de economia de água em casa. A turma toda pode tomar banhos mais curtos, fechar a torneira enquanto escova os dentes, não “varrer” o chão com o esguicho, consertar os vazamentos, economizar energia, separar recicláveis... Mais importante que isso, é transformar essas atitudes em exemplos para as demais pessoas. Quando houver oportunidade, explicar por que adotou o cuidado com a água (MEC, MMA, 2008, p.20).

O caderno referente ao tema “Fogo” possui 24 páginas e foi organizado pelos mesmos agentes citados anteriormente. A publicação está subdividida entre os seguintes tópicos de discussões: a energia das máquinas; somos o que consumimos?; as principais fontes de energia; o ciclo da energia; geração de energia; aquecimento global; megadesastres ambientais; limites do crescimento; matriz energética; soluções criativas; energia futura; estudos de impacto ambiental; reserva energética brasileira; produção de eletricidade; Brasil renovável; combustíveis não renováveis; políticas de conservação e ilhas de calor. Ao final são indicadas ações práticas, sugerindo possíveis temáticas para os projetos escolares.

Como reduzir o consumo de energia? A saída tecnológica é investir na eficiência dos equipamentos elétricos e eletrônicos, dos motores dos veículos, e apostar em combustíveis renováveis que geram menos emissões de gases de efeito estufa. Algumas medidas são simples: não deixar lâmpadas acessas à toa e evitar desperdícios no uso de aparelhos eletroeletrônicos – geladeira, chuveiro, aparelho de TV, computador –, comprar equipamentos mais econômicos certificados pelo selo Procel. Certas ações dependem de planejamento no longo prazo. Por exemplo, pensar em melhorias estruturais na casa, na escola e no local de trabalho que resultem no melhor aproveitamento da iluminação natural e em economia de energia (MEC, MMA, 2008, p.24).

O caderno do tema “Ar” possui 21 páginas e está subdividido com os seguintes temas: o ar que nos protege; gases estufa; do que se compõe o ar?; poluição do ar; inversão térmica; o vento; o clima e nós; a descoberta do aquecimento global; protocolo de quioto; o carbono e as mudanças na atmosfera; o ciclo do carbono; contribuição brasileira para o aquecimento global; efeitos na agricultura e mapa das mudanças do clima no Brasil. Por fim foram conceituadas as seguintes expressões: impactos climáticos, vulnerabilidade, adaptação e mitigação.

Após os conteúdos explicativos, houve um apelo sobre a importância da elaboração de projetos que contemplem ações de prevenção, adaptação e mitigação aos problemas relacionados com o tema “Ar”. Além disso, foi sugerido o desenvolvimento

de ideias que contemplem metodologias, materiais e atitudes que evitem o aumento do efeito estufa. Numa perspectiva mais ampla (a nível global), foram citados o Protocolo de Quioto, os Mecanismos de Desenvolvimento Limpo (MDL) como também, as Metas de Desenvolvimento do Milênio da ONU, alertando para o contexto de decisões políticas em torno das temáticas do efeito estufa e aquecimento global.

Sobre medidas práticas que poderiam servir como exemplos e dicas para a elaboração dos projetos das escolas sustentáveis, foram relatadas as seguintes possibilidades: reconhecer indústrias do entorno das escolas, a fim de conhecer as matérias-primas, o processo de produção e indicar a adoção de métodos e equipamentos que evitem a poluição. Exigir o cumprimento das leis ambientais e lutar pela conservação das matas nativas. Foram citadas as leis de uso e ocupação do solo e o código florestal, no sentido de estimular o acompanhamento e denúncias de práticas ilegais. De forma mais pontual, foram listadas algumas outras ações que estão destacadas no trecho a seguir:

Vale a pena listar as ações “amigas do ambiente” para divulgar e adotar no dia-a-dia. Que tal um passeio pelo quarteirão, pelo bairro? Observe o que pode ser melhorado, para levar como sugestão aos vizinhos. Melhor ainda se formar um grupo para a tarefa. Há veículos poluentes? Lixo nas ruas? Desperdício de sacos plásticos (feitos de petróleo) nas lojas? Após responder às perguntas, é preciso sistematizar as informações para criar um plano de ação. As tarefas terão de ser distribuídas e, periodicamente, o plano poderá ser revisado. Pois é preciso avaliar os resultados para decidir os próximos passos. É o que dá para fazer ao formar, ou fortalecer, a Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida, e construir a Agenda 21 na Escola (MEC, MMA, 2008, p.21).

Levando em consideração os dados descritos, pode-se fazer uma tentativa de identificar um enquadramento destes conteúdos nas diferentes tendências político-pedagógicas do campo da educação ambiental. No entanto, optou-se em não expor uma opinião pessoal sobre este enquadramento e sim, apresentar as diferentes discussões, em diferentes campos, de forma que contribua para uma reflexão dos leitores deste trabalho, que podem ou não, querer enquadrar os conteúdos expostos nas publicações do MEC e MMA nas diferentes tendências da educação ambiental.

Neste sentido, sob a ótica da macrotendência conservadora ou comportamentalista, destaca-se a descrição de Carlos Frederico Bernardo Loureiro:

Um primeiro bloco, que poderíamos denominar conservador ou comportamentalista, é caracterizado por: propostas que implicam no

reformismo superficial das relações sociais e de poder, não raramente reforçando situações de alienação e subordinação; pouca ênfase nos aspectos políticos da ação pedagógica; dicotomização das dimensões naturais e sociais, diluindo a especificidade das sociedades humanas na natureza; sobrevalorização das soluções tecnológicas, subjetivistas e da aprendizagem experimental; e ênfase na educação como processo comportamentalista e moral (LOUREIRO, 2004, p.38-39).

É possível que Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis identificasse os conteúdos mais próximos a *tendência natural* (TOZONI-REIS, 2002). A reflexão da autora parte de estudos sobre as referências teóricas da educação ambiental e da percepção sobre a dimensão ambiental de alguns cursos de formação de professores para atuarem no campo.

Na concepção natural a função dos educadores é de supervalorizar as experiências sensíveis, de sugerir, ainda que não expressamente, a submissão do sujeito ao domínio natural da natureza. Essas experiências sensíveis têm como objetivo a formação da personalidade dos indivíduos/educandos e dizem respeito ao desenvolvimento de características supostamente inerentes à natureza humana, características de harmonia em sua relação com a natureza. As mudanças pessoais internas – de caráter espiritualista – são metas educativas, e a adaptação do indivíduo ao ambiente natural e harmônico é princípio educativo (TOZONI-REIS, 2002, p.86).

É oportuno destacar que sob um olhar da ecologia política, Martinez-Alier poderia enquadrar os conteúdos descritos nos cadernos orientadores para os projetos escolares, no que ele denomina da corrente do *culto ao silvestre* (MARTINEZ-ALIER, 2011).

O “culto ao silvestre” não ataca o crescimento econômico enquanto tal. Até mesmo admite sua derrota na maior parte do mundo industrializado. Porém, coloca em discussão uma “ação de retaguarda” (...) A principal proposta política dessa corrente do ambientalismo consiste em manter reservas naturais, denominadas parques nacionais ou naturais, ou algo semelhante, livres da interferência humana (MARTINEZ-ALIER, 2011, p.22 – 23).

Layrargues refletindo sobre a macrotendência conservacionista, poderia indicar uma aproximação dos conteúdos expostos com as expressões que vinculam a educação ambiental à *pauta verde* (LAYRARGUES, 2012). De acordo com o autor, esta tendência apoia-se nos fundamentos científicos e princípios filosóficos da ecologia, além de outras características destacadas a seguir:

(...) no pensamento ecossistêmico, na valorização da dimensão efetiva, em relação à natureza, no desenvolvimento humano e na mudança cultural que relativize o antropocentrismo, em direção ao

ecocentrismo. Mantém relação com filosofia da natureza, ecologia profunda e eco-espiritualidade (LAYRARGUES, 2012, p.403).

Sob uma perspectiva da geografia crítica, no entendimento que a educação ambiental deve incorporar os diferentes saberes e dialogar junto deles, destacamos Milton Santos em sua obra “Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal” (2012). O autor que não disserta sobre o campo da educação ambiental e sim, sobre a globalização, pode apontar alguns caminhos interessantes das diferentes tendências de compreensão do mundo, tal como nos fazem vê-lo: *a globalização como fábula*.

Este mundo globalizado, visto como fábula, exige como verdade um certo número de fantasias, cuja repetição, entretanto, acaba por se tornar uma base aparentemente sólida de sua interpretação. (TAVARES, 1999). Fala-se, por exemplo, em aldeia global para fazer crer que a difusão instantânea de notícias realmente informa as pessoas. A partir desse mito e do encurtamento das distâncias, também se difunde a noção de tempo e espaço contraídos. É como se o mundo se houvesse tornado, para todos, ao alcance da mão (SANTOS, 2012, p.18).

Mesmo partindo de referenciais teóricos distintos, encontramos similaridades nestas tendências indicadas pelos autores. Acima de tudo, estas reflexões apontam para a necessidade de que todo e qualquer sujeito que atua no campo da educação possa pensar em qual posição político-ideológica ele se encontra, e como ele se posiciona frente às disputas nos diferentes projetos e modelos societários.

Outro ponto importante de consideração, diz respeito à macrotendência pragmática. Layrargues relata que esta tendência abrange as correntes da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e para o Consumo Sustentável. Além disso, está relacionado à *pauta marrom* (LAYRARGUES, 2012). Vejamos algumas características da tendência pragmática no campo da educação ambiental, no sentido de tentar refletir e relacionar com as ações indicadas nas publicações do MEC e MMA, conforme as descrições a seguir:

Apoia-se nas tecnologias limpas, ecoeficiência empresarial, sistemas de gestão ambiental, criação de mercados verdes (como o mercado de carbono), serviços ecossistêmicos, racionalização do padrão de consumo, impacto zero, criação de indicadores de sustentabilidade (como a “pegada ecológica), entre outros. Mantém relação com a Agenda 21, ecodesign, arquitetura, urbanismo e administração sustentáveis, empregos verdes e ecotrabalho (LAYRARGUES, 2012, p.403).

Tozoni-Reis aponta outra perspectiva que ajuda a compreender as diferentes visões de profissionais de diversas áreas que buscam atuar com práticas educativas ambientais. Esta seria a *tendência racional*:

A concepção natural e a concepção racional da relação homem-natureza e educação aparecem muitas vezes articuladas. Podemos dizer que a concepção racional de relação homem-natureza aparece de várias formas no discurso teórico-metodológico dos professores responsáveis pela formação dos educadores ambientais nos cursos de graduação. Por um lado, sua presença se objetiva pela negação, na medida em que nega a lógica racional, mas cristaliza os pressupostos socioculturais de uma organização social injusta e desigual, caracterizada pela exploração do homem pelo homem, tornando esses pressupostos imutáveis. (...) Por outro lado, a concepção racional se faz presente entre esses professores em sua forma mais pura: a relação homem-natureza é definida pela razão e a educação tem como função preparar o indivíduo para a vida em sociedade (TOZONI-REIS, 2002, p.87 - 89).

A caracterização das correntes do ambientalismo apontam também para uma aproximação com os traços apresentados por Layrargues e Tozoni-Reis. Trata-se da corrente batizada por Martinez-Alier sobre o *evangelho da ecoeficiência*. As características dessa corrente estão destacadas no trecho abaixo:

Sua atenção está direcionada para os impactos ambientais ou riscos à saúde decorrentes das atividades industriais, da urbanização e também da agricultura moderna. Essa segunda corrente do movimento ecologista se preocupa com a economia na sua totalidade. Muitas vezes defende o crescimento econômico, ainda que não a qualquer custo. Acredita no “desenvolvimento sustentável”, na “modernização ecológica” e na “boa utilização” dos recursos (MARTINEZ-ALIER, 2011, p.26).

Alguns autores da linha crítica, ligados também ao movimento por justiça ambiental e ao campo da ecologia política, poderiam apontar outras características que se assemelham aos tópicos descritos acima. Dentre eles, destaca-se uma reflexão sobre o *ambientalismo de resultados*, tal como Zhouri, Laschefski e Pereira (2014) colocam:

O potencial transformador apresentado pela crítica da ecologia política cedeu lugar ao “ambientalismo de resultados”, ancorado como projeto reformador no bojo da perspectiva economicista hegemônica. Por meio desta, registrou-se, então, um superposicionamento do “mercado global” como regulador das políticas ambientais e sociais (...) somente os instrumentos compatíveis com a ideologia da “autorregulação pelo mercado”, tais como a certificação de produtos “ecologicamente corretos” e o “comércio de Carbono”, passaram a ter relevância na política mundial (ZHOURI, LASCHEFSKI, PEREIRA, 2014, p.14 - 15).

Acredita-se que algumas práticas educativas que norteiam o campo da educação ambiental e que muito se aproximam dos conteúdos expostos acima, estão direcionadas para um lado perverso da educação, que reproduzem valores políticos hegemônicos às custas de outros modelos verdadeiramente justos. Esta crença e o uso do termo “perversidade”, vêm na identificação com a obra de Evelina Dagnino sobre a “confluência perversa”. Entende-se que a obra dela trata de questões não diretamente ligadas ao campo da educação ambiental, mesmo assim, existe uma concordância em sua compreensão sobre a perversidade. Cabe esclarecer: “Por perversa, me refiro aqui a um fenômeno cujas consequências contrariam sua aparência, cujos efeitos não são imediatamente evidentes e se revelam distintos do que se poderia esperar” (DAGNINO, 2004, p.142).

Destaca-se mais um trecho da obra de Milton Santos que coloca pontos que se aproximam da vertente pragmática da educação ambiental se levar em consideração o lado perverso que muitas das práticas pragmáticas estão construindo. Sendo assim, considera-se um diálogo válido para enriquecer estas reflexões, pois Santos nos aponta o mundo tal como ele é: a *globalização como perversidade*.

De fato, para a maior parte da humanidade a globalização está se impondo como uma fábrica de perversidades. A perversidade sistêmica que está na raiz dessa evolução negativa da humanidade tem relação com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas (SANTOS, 2012, p. 19-20).

Mantendo as reflexões sobre a macrotendência pragmática, Guimarães (2006) em sua discussão sobre a “armadilha paradigmática”, também nos ajuda a compreender os múltiplos sentidos das práticas em educação ambiental.

Essa educação ambiental se faz conservadora por estar presa à armadilha paradigmática, entre outras múltiplas determinações deste modelo hegemônico; por voltar-se para um processo educativo focado no indivíduo e na transformação de seu comportamento; por não vincular e perceber as práticas educativas como uma intervenção individual e coletiva no processo de transformações socioambientais. É essa educação ambiental que percebo vir predominantemente se difundindo nos espaços educacionais, e particularmente nas escolas (GUIMARÃES, 2006, p.26).

Mesmo diante de toda a magnitude que essas diferentes visões possuem, existe a compreensão de estar apenas dando uma “pinçada” nestes autores e nas suas reflexões. Passemos então para a macrotendência crítica, sendo das três abordadas neste

capítulo a única que declara explicitamente o pertencimento a uma filiação político-pedagógica, como bem coloca Layrargues (2012, p.403).

A explicitação sobre esta macro Tendência crítica da educação ambiental pode ajudar nas reflexões sobre os conteúdos publicados pelo MEC e MMA, tendo em vista que buscou-se pontuar alguns trechos de autores de referência que retratam sobre o tema de maneira clara e objetiva. Além disso, cabe lembrar que se optou por dissertar sobre outras visões de autores que não estão necessariamente relacionadas com a educação ambiental, mas que dialogam com esta macro Tendência crítica. Layrargues ressalta que esta vertente se nutre das seguintes correntes:

(...) do pensamento Freiriano, Educação Popular, Teoria Crítica, Marxismo e Ecologia Política. Por ter forte viés sociológico, introduz conceitos-chave como Política, Ação Coletiva, Esfera Pública, Cidadania, Conflito, Democracia, Emancipação, Justiça, Transformação Social, Participação e Controle Social, entre outros. Tem na intervenção político-pedagógica dos casos de conflitos socioambientais a sua identidade exclusiva em relação às macro Tendências anteriores: é esse o “tema-gerador” por definição da Educação Ambiental Crítica, aquele que lhe é específico por natureza, pois lhe permite expressar sua lógica em total plenitude (LAYRARGUES, 2012, p.404).

Outro pensamento que merece destaque e que contribui para ampliação e enriquecimento do debate sobre a educação ambiental crítica, diz respeito a Loureiro que reflete sobre a prática educativa transformadora e a necessidade da compreensão e do reconhecimento de que os diferentes atores sociais possuem distintos projetos de sociedade, onde se apropriam material e simbolicamente da natureza de modo desigual. No intuito de aprofundar as reflexões sobre esta macro Tendência, segue um trecho da produção de Loureiro:

Com a perspectiva crítica, entendemos que não há leis atemporais, verdades absolutas, conceitos sem história, educação fora da sociedade, mas relações em movimento no tempo-espaço e características peculiares a cada formação social, que devem ser permanentemente questionadas e superadas para que se construa uma nova sociedade vista como sustentável. A educação ambiental crítica não comporta separações entre cultura-natureza, fazendo a crítica ao padrão de sociedade vigente, ao *modus operandis* da educação formal, à ciência e à filosofia dominante, ela deve ser efetivamente autocrítica.(...) Logo, entendo que o cerne da educação ambiental crítica é a problematização da realidade, de nossos valores, atitudes e comportamentos em práticas dialógicas (LOUREIRO,2007, p.67-68).

As diferentes formas de uso e distribuição dos recursos naturais resultam em diversos conflitos ambientais. Destes conflitos, emergem diferentes grupos sociais

organizados em movimentos de lutas que possuem formas particulares de manifestarem suas indignações, denúncias e reivindicações. Nessa conjuntura, Martinez-Alier classifica outra corrente do ambientalismo com a denominação de *ecologismo dos pobres* ou movimento por justiça ambiental.

O movimento pela justiça ambiental, o ecologismo popular, o ecologismo dos pobres, nascidos de conflitos ambientais em nível local, regional, nacional e global, causados pelo crescimento econômico e pela desigualdade social. Os exemplos são os conflitos pelo uso da água, pelo acesso às florestas, a respeito das cargas de contaminação e o comércio ecológico desigual, questões estudadas pela ecologia política. Em muitos contextos, os atores sociais de tais conflitos não utilizam um discurso ambientalista. Essa é uma das razões pelas quais a terceira corrente do ecologismo não foi, até os anos 1980, plenamente identificada (MARTINEZ-ALIER, 2011, p.39).

Milton Santos indica na sua obra sobre os padrões da globalização um outro eixo, *o mundo como pode ser: uma outra globalização*. Destaca-se um trecho da perspectiva apresentada pelo autor:

Todavia, podemos pensar na construção de um outro mundo, mediante uma globalização mais humana.(...) podemos, em primeiro lugar, reconhecer um certo número de fatos novos indicativos da emergência de uma nova história. O primeiro desses fenômenos é a enorme mistura de povos, raças, culturas, gostos, em todos os continentes. A isso se acrescenta, graças aos progressos da informação, a “mistura” de filosofias, em detrimento do racionalismo europeu. Um outro dado de nossa era, indicativo da possibilidade de mudanças, é a produção de uma população aglomerada em áreas cada vez menores, o que permite um ainda maior dinamismo àquela mistura entre pessoas e filosofias. (...) Trata-se da existência de uma verdadeira sociodiversidade, historicamente muito mais significativa que a própria biodiversidade (SANTOS, 2012, p. 21).

Seguindo a perspectiva crítica, Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2014, ed.57) nos ajuda a refletir sobre os processos educativos que na sua essência, tem a intencionalidade de construir processos de emancipação e libertação dos seres humanos.

O que temos que fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só intelectual, mas no nível da ação. (...) é preciso que educador e político sejam capazes de conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem (FREIRE, 1997, p.120-121).

Gustavo Ferreira da Costa Lima também oferece uma valiosa reflexão sobre o campo da educação ambiental, problematizando as interfaces entre o socioambientalismo e as sociedades sustentáveis. Sendo assim, ele expõe reflexões sobre a corrente crítica da educação ambiental, conforme destacado no próximo trecho:

A tendência crítica é uma dessas perspectivas político-pedagógicas centrais dentro do campo e é à sua compreensão que o presente artigo se dedica. Nesse sentido, propõe uma interpretação histórica e sociológica de suas origens sociais e políticas, de suas influências culturais, dos conflitos e das bases teórico-conceituais que permitiram formular essa perspectiva particular de abordagem da relação entre a educação, a sociedade e as questões ambientais (LIMA, 2009, p.147).

Diante das considerações postas, cabe a reflexão sobre os conteúdos das publicações organizadas pelos Ministérios da Educação e Meio Ambiente, que serviram como base de orientação para o processo de participação das escolas na IV Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, no sentido de apontar caminhos para a elaboração de projetos escolares que seguissem a temática das escolas sustentáveis.

Em resumo, questiona-se: qual(ou quais) a(s) macrotendência(s) político-pedagógica(s) da educação ambiental que mais se aproximam dos conteúdos dos materiais publicados? Qual a intencionalidade destes conteúdos? Qual projeto de sociedade está pautado nessas publicações?

Cabe refletir também, que os materiais indicam conteúdos muito próximos aos temas trabalhados nos ensinamentos de ciências, biologia e geografia, temas que são comuns aos professores destas áreas e que muitas das vezes são os que ficam mais engajados em participar de processos que envolvem a educação ambiental. Tendo em vista essa observação, será que os professores e gestores das escolas, realmente se basearam apenas nesses conteúdos para buscarem inspiração para a elaboração dos projetos das escolas sustentáveis?

Será que essas temáticas (Terra, Ar, Fogo e Água), tendo em vista o universo de possibilidades que elas oferecem, não poderiam também direcionar para projetos mais problematizadores, críticos e contextualizados com a realidade local?

Observa-se que o caderno de orientações com o tema “Terra” poderia englobar diferentes perspectivas que não foram apresentadas nas publicações. Dentre elas, seria cabível indicar a possibilidade de trabalhar com temas atuais (no contexto brasileiro) que giram em torno das seguintes questões: reforma agrária, a expansão das monoculturas (soja, cana-de-açúcar, eucalipto), o agronegócio, pecuária, mineração, garimpos, siderurgias, madeireiras, indústrias químicas e do petróleo, lixões, aterros

sanitários, danos aos patrimônios imateriais e arqueológicos, especulação imobiliária, rodovias, gasodutos, termoeletricas, dentre outros que influenciam diretamente o uso da terra, ou seja, o tema “Terra”.

O tema “Terra” poderia trazer uma perspectiva de problematização para os projetos das escolas sustentáveis, colocando em pauta as alterações de regime tradicional de uso e ocupação das terras. Além disso, trazer para as discussões um viés mais político que pudesse incorporar temas sobre os povos que habitam as “Terras”: indígenas, quilombolas, camponeses, agricultores familiares, caiçaras, extrativistas, ribeirinhos, seringueiros, trabalhadores rurais sem-terra, trabalhadores sem-teto, moradores das periferias urbanas, de favelas, regiões atingidas por acidentes ambientais, dentre inúmeros outros grupos sociais.

Cabe ressaltar que durante a pesquisa, utilizou-se o recurso da busca por palavras-chave (tecla F3), no sentido de perceber se algum desses temas havia sido colocado nas publicações. De todos os temas citados acima, identificou-se na publicação apenas as seguintes palavras: aterros sanitários, agropecuária e rodovias. Ou seja, houve a opção de não citar nenhum desses outros temas.

É possível pensar que o fato de não abordarem esses temas nos conteúdos dos cadernos, implica na negação das dimensões dos conflitos ambientais, os sujeitos envolvidos nestes conflitos como também, no apagamento das dimensões políticas da educação ambiental. Trabalhar com ações instrumentais, fortalece a nossa percepção das atuais políticas que giram em torno do modelo do Estado Educador conforme Lucia Neves expõe em sua obra da pedagogia da hegemonia.

Esse pensamento também surge das análises de autores do campo da ecologia política e do movimento por justiça ambiental:

A má distribuição de terras, como acesso e posse, assim como a decisão de não resolução dos afrontamentos de que elas descolam, ilustra a permanência de embates desiguais, que geram ebulições entre os sujeitos dessa dinâmica. Ela traz à tona, ainda hoje, apesar do discurso da participação, decisões sobre a regulação do uso e ocupação do solo que reproduzem um formato “de cima para baixo”, privilegiando segmentos restritos da sociedade em razão do seu “jogo de forças” na conjunção dos domínios econômicos, políticos e sociais (ZHOURI, LASCHEFSKI, PEREIRA, 2014, p.19).

O tema “Água” por seu caráter amplo, também possibilitaria outras dimensões para serem trabalhadas nos projetos. Dentre várias temáticas, poderia sugerir as seguintes: hidrelétricas, barragens, transposição de rios, pesca predatória, plataformas

de exploração de petróleo, inundações, alagamentos, assoreamentos, entre tantos outros temas que estão diretamente ligados ao tema da “Água”. Cabe destacar que no ano de 2013, a Comissão Pastoral da Terra (CPT) identificou 26.967 casos de famílias brasileiras envolvidas em conflitos por água.

Compreendendo que os temas Terra e Água, também estão articulados com as temáticas que envolvem Fogo e Ar, optou-se em não continuar o desenvolvimento de reflexões em torno destes dois outros temas (Ar, Fogo) e sim, destacar um trecho do ensaio de Loureiro e Layrargues que expressa a necessidade de resignificação ideológica sobre a “questão ambiental”:

Na disputa por outra interpretação da questão ambiental, enfatizam que a categoria ‘ambiente’ não é composta apenas de conteúdos ecológico/ambientais, mas também de conteúdos sociais e culturais específicos, diferenciados e muitas vezes contraditórios; condenam a lógica dos interesses promovida pela razão utilitária do mercado e elogiam a lógica dos direitos, especialmente quando se trata de sociedades fortemente desiguais; revelam que, para além dos ‘problemas ambientais’, existem ‘conflitos socioambientais’, e que a categoria ‘trabalho’ é central para a reflexão ter solidez no entendimento do fenômeno (LOUREIRO, LAYRARGUES, 2013, p.68).

É perceptível que a questão ambiental trabalhada nesses cadernos orientadores busca foco na resolução dos problemas associados aos bens naturais, que por sua vez, embora necessário, não é o suficiente para construir modelos de sustentabilidade considerando sua perspectiva mais ampla deste termo.

O regulamento da IV CNIJMA¹⁷ diz que a conferência tem por objetivo fortalecer a participação da juventude na implementação da Política Nacional de Educação Ambiental e busca incentivá-la a contribuir com a solução dos problemas socioambientais (MEC, 2012). Diante disso, busca-se refletir sobre o papel da juventude brasileira no contexto desse processo da conferência e dos projetos escolas sustentáveis, conforme relatado no próximo item do capítulo.

¹⁷ Disponível em: http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/pdf/regulamento_conferencia.pdf. Acesso 23 de março de 2014.

2.4 A participação de jovens organizados nos Coletivos Jovens de Meio Ambiente no processo da IV Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente

De acordo com dados levantados pelo Grupo de Trabalho Interministerial de Juventude e Meio Ambiente, coordenado pela Secretaria Nacional de Juventude da Secretaria Geral da Presidência da República, composto ainda pelos Ministérios da Educação e Meio Ambiente (2012), com base no Censo de 2010 o Brasil possui cerca de 50 milhões de jovens, com idade entre 15 e 29 anos, o que representa ¼ da população brasileira. A taxa de desemprego dos jovens brasileiros atinge 46,5%. O levantamento constata que 4% dos jovens brasileiros não têm renda e 37% dos jovens entre 15 e 29 anos apresenta renda domiciliar per capita inferior até meio salário mínimo (BRASIL, 2012, p.03). Isso sem dúvida reflete também em um aumento da condição de vulnerabilidade deste segmento da população sendo assim, os dados mostram a necessidade de políticas públicas estruturantes específicas para e com as juventudes.

Diante disso, cabe destacar a promulgação do Estatuto da Juventude¹⁸ por meio da Lei 12.852/2013, que aponta os direitos dos jovens brasileiros e a aplicação de medidas por meio de políticas públicas especialmente dirigidas às pessoas entre 15 e 29 anos. No estatuto é destacado na Seção X, o direito dos jovens à sustentabilidade e ao meio ambiente. O artigo 36 dita sobre o estímulo e o fortalecimento de organizações, movimentos, redes e outros coletivos de juventude que atuem no âmbito das questões ambientais e em prol do desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2013, Seção X, Art. 36, p.32).

Carvalho (2004, p.01) aponta que a questão ambiental atrai a juventude como uma causa com grande potencial de identificação e nova oportunidade para engajamento social e político. A mesma autora observa questões importantes no contexto da mobilização juvenil nas questões políticas atuais:

Diferentemente das gerações anteriores que trazem em suas histórias de vida experiências de participação política baseadas nos ideais revolucionários socialistas, na ação sindical e na organização dos trabalhadores face ao conflito de classes, a inquietude política dos jovens encontra hoje outro ambiente de recepção. O campo da ação política hoje se apresenta menos nucleado pelo confronto ideológico da sociedade de classes (CARVALHO, 2004, p.03).

¹⁸ Disponível em: http://juventude.gov.br/articles/participatorio/0005/9412/Estatuto_de_Bolso_Web.pdf. Acesso 11 de janeiro de 2015.

Diante deste delicado contexto, parte-se para uma reflexão sobre algumas políticas públicas no âmbito dos direitos das juventudes pelo meio ambiente para assim, levantar algumas ideias e conclusões sobre esta temática.

A promulgação do Programa Nacional de Juventude e Meio Ambiente em 2005 pode ser considerada como um movimento significativo para a implementação de políticas públicas específicas para os direitos das juventudes brasileiras, no que diz respeito ao campo do meio ambiente.

O programa busca contribuir para fortalecer pessoas, organizações e movimentos de juventude do país com foco na educação ambiental e juventude, com especial atuação junto aos Coletivos Jovens de Meio Ambiente (MEC, MMA, 2007, p.05). Como ações desenvolvidas pelo programa ao longo dos anos, destacam-se os Encontros Nacionais de Juventude e Meio Ambiente, as Conferências Nacionais Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, publicações de revistas sobre Agenda 21 e sobre os temas das juventudes, cidadania e meio ambiente.

É importante dizer que a construção do Programa Nacional de Juventude e Meio Ambiente foi uma das reivindicações dos jovens participantes do processo das conferências infanto-juvenis. Diante disto, entende-se que os temas relacionados ao meio ambiente podem estar sendo um atrativo particular para os jovens brasileiros, fazendo com que se articulem e se mobilizem em movimentos e coletivos organizados em prol da causa ambiental, sobretudo se tais espaços são fomentados por políticas públicas.

No entanto, acredita-se que a garantia do direito ao meio ambiente sadio e equilibrado, previsto na Constituição Federal de 1988, implica na existência de circunstâncias políticas que sejam adequadas tanto ao atendimento das demandas ambientais, quanto às condições específicas dos jovens brasileiros (KASSIADOU; SÁNCHEZ, 2013, p.197).

Uma das importantes ações destas políticas de juventude e meio ambiente, foi o estímulo a criação dos Coletivos Jovens de Meio Ambiente (CJ's). O Coletivo Jovem de Meio Ambiente é uma iniciativa criada a partir dos processos de conferências nacionais de meio ambiente, desenvolvidas pelos Ministérios de Meio Ambiente e o Ministério da Educação, para mobilizar jovens com idades entre 15 e 29 anos e para fortalecer o movimento da juventude em função da causa ambiental.

São grupos informais que reúnem jovens representantes ou não de organizações e movimentos de juventude que têm como objetivo envolver-se com a questão ambiental e desenvolver atividades relacionadas à melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida. Esses coletivos são redes locais, para articular pessoas e organizações, circular informações de forma ágil, pensar criticamente o mundo a partir da sustentabilidade, planejar e desenvolver ações e projeto, produzir e disseminar propostas, que apontem para sociedades mais justas e equitativas, dentre outras ações e realizações (MMA, 2005, p.10).

O movimento surgiu como forma de integrar as juventudes durante a primeira Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, realizada no ano de 2003. Com a preocupação de que pudessem dar continuidade ao engajamento juvenil, foram formados os Conselhos Jovens de Meio Ambiente, que posteriormente passaram a se chamar Coletivos Jovens de Meio Ambiente.

Destaca-se que no ano de 2003 foi realizado o I Encontro de Juventude pelo Meio Ambiente em Luziânia/GO e criada a Rede de Juventude pelo Meio Ambiente e Sustentabilidade (REJUMA). Salienta-se o fato de jovens organizados na REJUMA terem participado de importantes espaços de gestão ao longo desta última década, tal como o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental Estaduais (CIEAs), Conselhos Municipais de Meio Ambiente, Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA), Fórum Brasileiro de Ong's e Movimentos Sociais para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (FBOMS), dentre outros espaços que favorecem o exercício da gestão participativa.

Como resultado, os jovens organizados em diversos estados do Brasil, a partir de ONGs, escolas e movimentos ligados à juventude, foram corresponsáveis pela organização de todo processo da II Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente e das conferências posteriores.

No contexto das conferências infanto-juvenil pelo meio ambiente, a Comissão Organizadora Estadual (COE) tem como atribuição mobilizar as escolas para a conferência, realizar as oficinas preparatórias, a formação de facilitadores nas escolas, dentre outras ações. As COE's são compostas por instituições governamentais e não governamentais que atuam na área de educação, meio ambiente, direitos humanos e diversidade.

Cabe destacar que o Coletivo Jovem de Meio Ambiente fez parte do grupo de organizações não governamentais das COE's em âmbito nacional, participando das

etapas preparatórias da IV CNJIMA nas escolas, auxiliando o processo de escolha da delegação estadual de estudantes e a avaliação dos projetos elaborados nas escolas.

Os jovens organizados no Coletivo Jovem de Meio Ambiente participaram tanto das etapas da IV CNIJMA, como também de momentos preparatórios para planejar a conferência. Um desses momentos foi o Encontro de Juventude e Educação para a Sustentabilidade Socioambiental, realizado entre os dias 12 e 15 de junho de 2012, no Hotel OTHON, Copacabana, cidade do Rio de Janeiro.

O evento promovido pelo Ministério da Educação aconteceu com o apoio da Assessoria Internacional, Assessoria de Comunicação Social, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania, Diretoria de Políticas de Educação para a Juventude, em parceria com a Secretaria Nacional de Juventude da Presidência da República, com o Ministério da Cultura e com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). O evento ocorreu no âmbito da Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável - Rio+20, tendo por objetivo promover um diálogo entre representantes de juventudes de todo o Brasil engajados nas questões socioambientais (UNIRIO, 2012).

Jovens de diferentes movimentos foram convocados para debater questões sobre juventudes, educação e meio ambiente, por meio de grupos de trabalho, atividades autogestionadas e painéis temáticos.

Nesta ocasião, foram propostos dois painéis temáticos que serviram como orientação para as discussões e debates. Sendo eles: “O papel da juventude na construção de espaços educadores sustentáveis” e “Agenda da juventude para um projeto de desenvolvimento sustentável”.

No que diz respeito ao primeiro painel, “O papel da juventude na construção de espaços educadores sustentáveis”, destacam-se algumas questões apresentadas pelos grupos de trabalhos durante a plenária: “O que se entende por espaços educadores sustentáveis? Como garantir e valorizar a participação ativa, diversa (índios, quilombolas...) e continuada na construção destes espaços? É possível falar em escola sustentável sem falar de reforma agrária? Existe autonomia das instituições educativas frente às pressões capitalistas e a lógica privada de mercantilização da educação?” (KASSIADOU, 2012, p.725).

Em relação ao segundo painel, “Agenda da juventude para um projeto de desenvolvimento sustentável”, destacam-se algumas indagações dos jovens: “Como garantir uma agenda de juventude para a sustentabilidade em um cenário de retrocessos

ambientais (Belo Monte, Pré-sal, PAC, alteração do Código Florestal...)? Como está o processo de implementação da Política Nacional de Juventude e Meio Ambiente? Quais ações o MEC pode estabelecer para garantir recursos e o envolvimento da comunidade escolar nos projetos ambientais desenvolvidos pela juventude?” (KASSIADOU, 2012, p.726).

Acredita-se que as questões propostas para as discussões deste encontro já direcionavam para algumas tendências nos seus resultados. Isto porque, entende-se que toda prática educativa deve ter clareza de sua intencionalidade. Posto esta reflexão, cabe ressaltar que talvez seja contraditório pensar que na agenda da juventude para “um” projeto de desenvolvimento sustentável. Seria possível pensar em um único projeto diante de toda complexidade e diversidade que o tema do desenvolvimento sugere? Pensando em ser um planejamento participativo para a construção de políticas públicas, quais jovens, com quais intenções e com qual nível de participação política estavam os sujeitos representando os interesses das juventudes para pautar agendas públicas?

Em busca de melhor compreender o perfil dos jovens participantes deste encontro, optou-se em utilizar os dados do relatório produzido por uma equipe do Programa de Pós-graduação em Educação, da Pró-reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), coordenado por Eliane Ribeiro Andrade, com apoio de estudantes de graduação e pós-graduação da UNIRIO (educação), UFRJ (ciências sociais) e PUC (educação).

Os dados da pesquisa da UNIRIO foram obtidos no decorrer do encontro, por meio do preenchimento de questionários, além de anotações manuscritas e gravações de áudio. Foram distribuídos cerca de 200 questionários, sendo que apenas 148 foram devolvidos para a equipe de pesquisadores.

No que refere-se à faixa-etária dos participantes do encontro, dentre os jovens respondentes dos questionários, identificou-se uma maioria na faixa etária de 18 a 24 anos (54%), seguida dos jovens na faixa de 25 a 29 anos (22%). Adultos com 30 ou mais totalizaram 14%, enquanto os jovens com 17 anos ou menos totalizaram 10% (UNIRIO, 2012, p.05).

Os pesquisadores da UNIRIO também identificaram as regiões do país que estavam representadas pelos participantes do encontro nacional. A maioria dos presentes eram da Região Sudeste (26%), seguida da Região Nordeste (23%), da Região Sul (21%), da Região Norte (19%) e da Região Centro-Oeste (11%) (UNIRIO, 2012, p.06).

Cabe esclarecer que os participantes receberam subsídios para estarem presentes no encontro no Rio de Janeiro, tendo todo o custeio de transporte, alimentação e hospedagem pagos pelos organizadores.

De acordo com os dados da pesquisa e das respostas fornecidas, a grande maioria dos participantes do encontro possui um bom nível de escolaridade, tendo em vista que 68% já ingressaram no ensino superior. 36% ainda não concluíram este nível, mas 32% já o concluíram e, dentre estes, a metade já está no nível de pós-graduação (UNIRIO, 2012, p.08).

Quando questionados sobre a natureza de sua participação no encontro, a maioria dos respondentes afirmou participar como integrante do Coletivo Jovem de Meio Ambiente (53%). Outros 14% informaram ser integrantes da Rede REJUMA. A terceira maior frequência é a dos que assinalaram outro tipo de participação (11%). Os membros de conselhos de juventude, do movimento estudantil e de ONGs ligadas ao meio ambiente se equipararam, com o índice de 8% (UNIRIO, 2012, p.10)

Esta pesquisa aponta dados importantes que merecem ser comentadas. Se 53% dos jovens eram do Coletivo Jovem de Meio Ambiente e mais 14% da Rede de Juventude pelo Meio Ambiente e Sustentabilidade (que normalmente são jovens que participam ou já participaram do CJ), é perceptível que os órgãos deram prioridade na participação destes jovens. Destaca-se que estes jovens possuem um perfil bastante particular (no contexto das políticas atuais) que será melhor analisado nos parágrafos a seguir.

Cabe refletir também sobre a ausência de outros grupos de juventudes, tendo em vista ser um encontro nacional para discutir e planejar políticas para as juventudes no contexto da questão ambiental. Se são políticas para as juventudes, seria importante contemplar os diferentes segmentos desta população que existem em diferentes cantos do país, com suas bandeiras e pautas bem definidas.

Será que apenas os jovens dos Coletivos Jovens e da REJUMA conseguem em suas articulações ter uma capilaridade para representar os diferentes e diversos grupos de jovens no contexto brasileiro? Sendo uma política pública, ou seja, uma política para o povo, para todos, acredita-se que não seria possível pautar uma agenda *para e com* as juventudes apenas com alguns movimentos representando esta significativa camada da população brasileira.

Seguindo este pensamento, cabe também a reflexão sobre a ausência de movimentos tais como, as juventudes do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

(MST), os jovens que atuam no Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), o movimento RUA – Juventude Anticapitalista, o Coletivo Nacional de Juventude Negra (Enegrecer), a Rede Nacional de Juventude Negra (RENAJUNE), o Movimento da Juventude Umbandista (situado no Rio de Janeiro), o movimento Levante Popular da Juventude, Movimento Juventude Brasileira Consciente e tantos outros movimentos sociais protagonizados por jovens brasileiros que não estavam presentes neste encontro.

Talvez estes grupos juvenis, que possuem bandeiras e pautas muito bem definidas, pudessem participar deste encontro de forma mais combativa, ou seja, de forma mais conflituosa, levantando questões contraditórias para a criação da agenda da juventude para um projeto de desenvolvimento sustentável. E por não possuírem “amarras institucionais” com os órgãos executores do encontro, talvez os jovens de outros movimentos sociais, pudessem se sentir “mais a vontade” para debates, questionamentos e confrontos com os representantes da sociedade política.

Com a intenção de refletir sobre o contexto político dos Coletivos Jovens de Meio Ambiente, utilizou-se como base a publicação do Ministério do Meio Ambiente datado de 2006, o “Manual Orientador dos Coletivos Jovens de Meio Ambiente”, que na época tinha como diretor de educação ambiental do ministério Marcos Sorrentino. Neste manual buscou-se aportar conceitos, princípios e diretrizes orientadoras sobre meio ambiente, dar suporte aos jovens e às suas organizações para atuar na melhoria da qualidade de vida e em ações de transformação socioambiental, além de servir de referência para municípios, estados, distritos e regiões do país (MMA, 2006, p.07).

Sendo um manual orientador para jovens, com a intenção de fomentar um processo de formação política, houve a necessidade de explicitar determinados conceitos dentre eles, destaca-se o conceito sobre políticas públicas no trecho a seguir:

Conjunto de decisões que orientam ações na esfera pública visando a determinado fim, tendo o Estado como agente executor. Com o desenvolvimento da Democracia, as políticas públicas tendem a ser compartilhadas em sua formulação e execução com atores da sociedade civil, tornando-as mais qualificadas e sustentáveis, sem eximir o Estado de sua responsabilidade (MMA, 2006, p.12).

Como se pode perceber, o conceito de políticas públicas no manual dos coletivos jovens tende a refletir uma visão dicotômica da relação entre Estado e sociedade civil. Essa percepção dicotômica entre Estado e sociedade civil assumida pelo Ministério do Meio Ambiente, pressupõe uma proximidade nas discussões de Lucia Neves. Pois, sob uma perspectiva gramsciana (posição ideológica assumida pela autora), o sociólogo

italiano definiu os Estados democráticos contemporâneos como “sociedade política + sociedade civil (NEVES, 2005, p.25). Semeraro (1999, p.74) também aponta que Gramsci defendia uma relação dialética de “identidade-distinção entre sociedade civil e sociedade política”, duas esferas da “superestrutura”, distintas e relativamente autônomas, mas inseparáveis na prática.

Sobre o caráter de consolidação da pedagogia da hegemonia, Neves observa:

Em suma, essa visão dicotômica tem impedido uma percepção da sociedade civil também como *locus* importante de consolidação da hegemonia da burguesia brasileira nos tempos de neoliberalismo, ou seja, como espaços privilegiado de consolidação de uma nova pedagogia da hegemonia (NEVES, 2005, p.87).

Esta perspectiva, em que o Estado compartilha com a sociedade civil a formulação e execução de políticas sociais, também é apresentada em outras políticas de educação ambiental, tal como Kaplan e Loureiro (2011) observam:

Os princípios do Programa de Formação de Educadores/as Ambientais (ProFEA), previamente definidos, funcionam aqui como condição de efetivação desse discurso de parceria entre Estado e sociedade civil, com o repasse de responsabilidades antes de âmbito estatal para determinados setores e grupos organizados da sociedade civil que respondem, tendo “competência” para tal, aos critérios de execução de determinadas políticas públicas (KAPLAN, LOUREIRO, 2011, p. 104).

A observação destacada dos autores leva a reflexão de que existe uma similaridade entre os princípios do ProFEA com os princípios norteadores da política que estimulou a criação dos Coletivos Jovens de Meio Ambiente. Portanto, pode-se acreditar que as análises do trabalho citado, dialogam com as reflexões feitas neste capítulo.

O manual ainda indica os 3 princípios que norteiam o movimento dos coletivos jovens, sendo eles: jovem educa jovem; jovem escolhe jovem; uma geração aprende com a outra (MMA, 2006, p.13). Sobre o princípio “jovem educa jovem”, cabe destacar:

Esse conceito representa nada mais do que um determinado grupo de pessoas, no caso do próprio CJ, assumindo-se enquanto uma comunidade que atua aprendendo e que aprende atuando, sem necessariamente depender de agentes externos para tutorar ou conduzir esse processo (MMA, 2006, p. 13).

No que tange ao segundo princípio “jovem escolhe jovem”, observa-se a seguinte descrição do manual:

O princípio do Jovem Escolhe Jovem é um bom exemplo de exercício cotidiano do espírito protagônico, que coloca o jovem no centro da tomada de decisão, a qual é feita pelos jovens e não por terceiros. Para esse princípio ser exercitado na prática, ele requer que os jovens experimentem, nas suas práticas, maturidade e capacidade de demonstração de que são capazes de realizar, de implementar, de agir, de construir, de fazer acontecer, de executar seus projetos de interesse (MMA, 2006, p. 13).

Princípios que envolvem uma ideologia em torno das competências, capacidades e responsabilidades que estes jovens possuem, podem criar um sentimento de autoestima elevado para esses jovens. Fato este, que sem dúvida é de suma importância diante da realidade de vulnerabilidade social que se encontra parte desta população. No entanto, essas mesmas ideologias podem levar a uma reflexão sobre o modelo de Estado Educador, tal como foi explicado de forma breve no primeiro capítulo. Cabe mais uma reflexão sobre este modelo, indicado por Lucia Neves, por meio de uma citação de Antonio Gramsci:

O Estado educador, como elemento de cultura ativa, deve servir para determinar a vontade de construir, no invólucro da sociedade política, uma complexa e bem-articulada sociedade civil, em que o indivíduo particular se governe por si, sem que, por isso, esse autogoverno entre em conflito com a sociedade política, tornando-se, ao contrário, sua normal continuação, seu complemento orgânico. (GRAMSCI, 2000b, p. 279 *apud* NEVES, 2005, p.26).

A não dependência de agentes externos sugere que o movimento por si só possa garantir seus direitos como jovens e pela causa ambiental, sem entrarem em conflito com a sociedade política, pois possuem competências e são capazes de definir, realizar e implementar seus próprios projetos de interesse.

Para execução de seus “projetos de interesse”, o MMA por meio do manual dos coletivos jovens, indica a necessidade do estabelecimento de parcerias, considerando que seja fundamental para os jovens desenvolverem todas as suas ações e para atingir suas metas e objetivos. Assim sendo, indica-se que há diferentes níveis de parcerias, que envolvem desde o reconhecimento institucional, cooperações técnicas diversas, até o apoio financeiro direto.

De modo geral, é possível pensar que a sugestão pela busca de parcerias indica formas de construir políticas públicas que favorece um contexto de racionalização dos

recursos públicos. Assim sendo, garante-se a execução de políticas por meio das parcerias com a sociedade civil também como, a partir dos setores privados.

Por mais uma vez, Kaplan e Loureiro ajudam a refletir sobre este contexto frente as análises de outras políticas públicas de educação.

A partir de análises da lei federal nº 9.795/99 que trata da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), do decreto nº 4.281/02, que a regulamenta, e do ProFEA (Brasil, 2006b), produzidas em um contexto de reforma gerencial do Estado brasileiro, constata-se um discurso que trata o Estado como “naturalmente” ineficiente e burocrático, devendo torna-se parceiro da sociedade civil, apoiando-se e transferindo recursos financeiros e responsabilidade de execução das políticas sociais (KAPLAN, 2011 e 2010; KAPLAN, LOUREIRO, 2011, p.101).

Entende-se que é com essa direção que o Estado assume sua função como educador e que direciona o seu modelo gerencial próximo a política da Terceira Via, consolidando assim, a sua Nova Pedagogia da Hegemonia.

É plausível expor que todo esse movimento político com os jovens é de extrema importância para a formação deles como também, para compreender o potencial pedagógico que existe nesses espaços de participação. Sem dúvida, existe um movimento significativo na última década que coloca a educação ambiental como eixo articulador junto aos movimentos de juventudes. No entanto, todo este movimento merece reflexões que levem para apontamentos sobre os aspectos positivos e negativos deste processo político. Bernal observa pontos interessantes que contribuem com estas reflexões:

Sem uma pauta reivindicativa classista e alternando a estratégia do confronto para a da colaboração, as novas formas associativas passam a objetivar – em nome do “interesse público” – a harmonia e a coesão social, se valendo para isso de um sistema ideológico que concilia empreendedorismo e cidadania. Movimentos sociais e Organizações Não-Governamentais (ONGs) vão abandonando, assim, a luta política e ideológica e concentrando-se na disputa por financiamento de seus projetos particulares (BERNAL, 2012, p. 37).

Diante disso, buscou-se refletir sobre o movimento do Coletivo Jovem de Meio Ambiente com base nesses referenciais teóricos, por entender que a construção das agendas públicas devem estar amparadas por entendimentos que permeiam os processos históricos, pois estas agendas só se constroem de forma justa se houver um entendimento das relações de forças que existem na sociedade.

2.5 A Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente em Brasília

De acordo com o “Guia do participante da IV CNIJMA”, a conferência nacional ocorreu no mês de novembro de 2013, no Centro de Treinamento Educacional da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Indústria, localizado no município de Luziânia, Goiás. Nesta etapa, participaram mais de mil pessoas, dentre eles, 673 jovens delegados das escolas, 54 jovens facilitadores representantes dos Coletivos Jovens de Meio Ambiente, 89 acompanhantes das Comissões Organizadoras Estaduais, acompanhantes de estudantes indígenas e com deficiência, 108 professores, 56 oficinairos, 25 técnicos dos Ministérios da Educação e do Meio Ambiente (MEC, MMA, 2013, p.12-13).

A conferência foi pautada por propostas com base na pedagogia da cooperação defendida por Fábio Otuzi Brotto, co-fundador do “Projeto Cooperação: Comunidade de Serviço Ltda” que defende a prática dos jogos cooperativos. Este projeto surgiu no ano de 1992 em Santos - SP e em 1997 passou-se a se constituir juridicamente como instituição privada.

A instituição oferece serviços de consultoria especializada para diversos setores (privado, público, não-governamental, educacional e comunitário), propondo o desenvolvimento de organizações colaborativas capazes de alcançarem seus objetivos, solucionarem os seus problemas e transformarem os seus conflitos de forma sustentável, em todos os níveis (Projeto Cooperação)¹⁹. Fábio Brotto é bacharel em Psicologia e Educação Física, mestre em ciências do esporte, jogos cooperativos, educação física e pedagogia do esporte, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

De acordo com o guia citado anteriormente, a definição desta proposta para a conferência justifica-se pelas seguintes questões:

Quando falamos em Pedagogia da Cooperação, estamos imaginando um Caminho de “Ensinagem Compartilhada”, no qual cada pessoa é um mestre-aprendiz, com-vivendo com a descoberta de si mesmo e do mundo, por meio do encontro com outras pessoas, diante de situações-problema que nos desafiam a encontrar soluções cooperativas, para o bem-estar comum. A Pedagogia da Cooperação é uma jornada de realização exterior que visa promover a transformação interior da pessoa e do grupo, é como o mapa de uma viagem que segue se renovando, dessa forma é realizada a partir de quatro momentos

¹⁹ Disponível em: <http://www.projetocooperacao.com.br>. Acesso em 15 de janeiro de 2015.

articulados entre si: princípios, processos, procedimentos e práticas (MEC, MMA, 2013, p.28).

Argumenta-se que a pedagogia da cooperação pode favorecer a transição da escola na direção da sustentabilidade e também servir de inspiração aos educadores na contribuição do Programa Nacional Escolas Sustentáveis. As atividades dos jogos cooperativos foram mediadas na ocasião por um representante do Instituto Elos²⁰, uma organização não governamental.

A pedagogia da cooperação envolve quatro princípios, sendo eles: 1. Princípio da Co-Existência; 2. Princípio da Com-vivência; 3. Princípio da Cooperação; 4. Princípio da Comum-Unidade. (MEC, MMA, 2013, p.28). O princípio da Co-Existência aponta para os seguintes caminhos:

Atualmente, é cada vez mais fácil perceber o quanto cada pessoa está ligada de maneira interdependente a tudo e a todos. Nesse contexto, deve-se compreender que as pessoas estão todas juntas em um mesmo e grande jogo-vida. Além disso, seja lá o que uma pessoa pensa, sente, faz ou não faz, ela afeta todas as outras e é afetada por elas, sem exceção; ou seja, essa é uma condição fundamental para avançar nesse processo de aprimoramento da co-existência humana. Essa conscientização da interdependência como uma característica factual da existência humana pode ajudar a perceber o quanto necessário é o resgate da cooperação para se dar conta das questões vivenciadas neste momento, sejam elas na sala de aula, no local de trabalho, no bairro onde se mora, no país em que se vive, no planeta que se habita ou no universo onde se co-existe (FUNDAÇÃO VALE, UNESCO, 2013, p.12)²¹.

O princípio da Com-vivência propõe o desafio de “reconhecer-se uma pessoa importante e valiosa por ser exatamente quem se é e ao mesmo tempo saber que cada uma e todas as outras pessoas são igualmente importantes e valiosas como nós” (MEC, MMA, 2013, p.28). No caso do princípio da Cooperação, os autores adeptos a este modelo observam que a cooperação deve estar atrelada, acima de tudo a um princípio ético, conforme é destacado no trecho a seguir:

É preciso nutrir e sustentar permanentemente o processo de integração da Cooperação no cotidiano pessoal, comunitário e planetário, reconhecendo-a como um “estilo de vida”, uma conduta ética vital,

²⁰ O Instituto Elos propõe trabalhos sociais utilizando metodologias embasadas na Filosofia Elos que compreende 7 disciplinas: o **Olhar**, o **Afeto**, o **Sonho**, o **Cuidado**, o **Milagre**, a **Celebração** e a **Re-evolução**. Disponível em: <http://institutoelos.org/o-elos/>. Acesso em 15 de janeiro de 2015

²¹ Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002250/225005POR.pdf>. Acesso 20 de janeiro de 2015.

que esteve consciente ou inconscientemente, presente ao longo da história de nossa civilização (FUNDAÇÃO VALE, UNESCO, 2013, p.15).

De acordo com os dados publicados pelos Ministérios da Educação e Meio Ambiente (2013, p. 28), o princípio da Comum-Unidade considera a co-existência como um fato da vida e a cooperação como uma prática diária, tendo a comum-unidade como o ambiente onde pode-se cultivar o espírito de grupo, não para mudar o mundo, mas para torná-lo mais transparente, acessível, compreensível, sensível e possível para todos, sem exceção.

Cabe esclarecer que os dados pesquisados sobre os princípios da pedagogia da cooperação foram obtidos em dois documentos: o Guia do participante da IV CNIJMA e a publicação sobre pedagogia da cooperação da Fundação Vale, sob a coordenação do Setor de Ciências Humanas e Sociais da Representação da UNESCO no Brasil, com a redação de Fábio Otuzi Brotto e Denise Jayme de Arimatéa.

Além da Fundação Vale, diversas organizações públicas e privadas promovem atividades com base na consultoria da Pedagogia da Cooperação, dentre elas identificou-se a Motorola, Votorantim, Unilever, Petrobras, Gerdau, Caixa Econômica Federal, Redecard, Nestlé, Banco do Brasil, Eliane, Unimed, Viacredi, Natura, Seagram do Brasil, Hospital 9 de Julho, Hospital Oswaldo Cruz, entre outras.²²

Isto leva a perceber que a pedagogia da cooperação pode estar sendo um modelo atrativo para ações de âmbito social e educacional. A Fundação Vale por exemplo, promove diversas ações no âmbito social como medidas de responsabilidade social, de mitigação e compensação dos impactos oriundos de suas atividades. Em contraponto, a Vale foi reconhecida em 2012 como a pior corporação do mundo no *Public Eye Awards*²³, conhecido como o “prêmio Nobel” da vergonha corporativa mundial.

Acredita-se assim, que a temática da pedagogia da cooperação é abrangente e merece maiores reflexões, uma vez que se reconhece a importância da cooperação. No entanto, pode-se observar que existem alguns riscos sobre as práticas que envolvem estes procedimentos pedagógicos pois, medidas que não levam ao questionamento e a

²² Disponível em: <http://www.projetocooperacao.com.br>. Acesso em 15 de janeiro de 2015.

²³ O *Public Eye* é concedido por voto popular em função de problemas ambientais, sociais e trabalhistas, e entregue durante o Fórum Econômico Mundial, na cidade suíça de Davos. Esta informação foi obtida no Relatório de Insustentabilidade da Vale de 2012 do grupo Articulação Internacional dos Atingidos pela Vale. Disponível em: <https://atingidospelavale.wordpress.com/>. Acesso em 16 de janeiro de 2015.

problematização da realidade, podem apontar para perspectivas próximas das discussões que Kaplan e Loureiro observaram em outras políticas de educação ambiental :

(...) um diálogo que não leve ao questionamento, à mobilização, à organização social e ao enfrentamento das causas estruturantes dos problemas socioambientais nos marcos de uma sociedade capitalista estruturada em classes, não apenas deixa de ser uma ameaça, como é totalmente desejável pelas forças políticas hegemônicas que ocupam ou se aproximam dos aparelhos do Estado (KAPLAN, LOUREIRO, 2011, p.106).

Além disso, o fato do modelo da pedagogia da cooperação estar sendo utilizado por diferentes organizações privadas, pode favorecer questionamentos que giram em torno das seguintes questões: por que a pedagogia da cooperação está sendo um modelo atrativo para as iniciativas privadas na execução de suas ações de responsabilidade social empresarial? Por que este modelo é atrativo para os ministérios da educação e meio ambiente no planejamento e construção das atuais políticas públicas de educação ambiental, meio ambiente e juventude?

Sem dúvida são questões que geram profundas reflexões tendo em vista ser um modelo pedagógico para situações, projetos e setores de natureza tão distintas. No entanto, mesmo diante de tantas diferenças é possível pensar que existe um ponto em comum: a formação de um novo padrão de sociabilidade, tal como Neves aponta na obra a Nova Pedagogia da Hegemonia. Considera-se que existem significativos riscos que envolvem a adoção destas práticas como modelo de ação para professores e jovens rumo às escolas sustentáveis. Pois no caso da pedagogia da cooperação, é possível perceber características próximas ao contexto da pedagogia da hegemonia.

A rotina da conferência em Brasília foi organizada com diferentes atividades para o público dos jovens delegados representantes das escolas dos estados do país, tendo uma ampla programação por meio de grupos de trabalho sobre os projetos de ação das escolas (Terra, Fogo, Água e Ar), Diálogos Escolas Sustentáveis com Edgard Gouveia Jr., Preparação para Cerimônia de Encontro com Autoridades, Cerimônia de Encontro com Autoridades no Palácio do Planalto, Oficinas Temáticas, Momento Com-Vida: Como agir para transformar nossas escolas em espaços educadores sustentáveis? (MEC, 2013, p. 17 - 19).

Houve também uma programação específica para os(as) educadores(as) das Comissões Organizadoras Estaduais (COE's), com os seguintes objetivos: 1. Fortalecer

a Educação Ambiental nas escolas e nos sistemas de ensino; 2. Contribuir para a construção e o adensamento conceitual do Programa Nacional Escolas Sustentáveis; 3. Socializar os aprendizados construídos ao longo dos processos estaduais de Conferência; 4. Instrumentalizar os professores para a continuidade das ações nos estados (MEC, 2013, p.19). O momento da discussão sobre o Programa Escolas Sustentáveis foi mediado por gestores dos Ministérios da Educação e Meio Ambiente e por Fabio Brotto do Projeto Cooperação.

Cabe destacar que a conferência também proporcionou um momento de reflexão junto aos jovens e educadores (as) presentes, sobre formas de enfrentamento aos riscos e desastres socioambientais. A fim de proporem ações práticas para a simulação do enfrentamento de situações de riscos socioambientais, foram realizadas atividades de construção de pluviômetros para o monitoramento de chuvas, a utilização de celulares e pipas para identificar possíveis riscos no espaço da conferência. Houve a intenção dos jovens reproduzirem estas metodologias em suas escolas e bairros, entendendo que estas técnicas podem servir para fortalecer o processo de participação juvenil e proteção ambiental.

Pode-se interpretar, a fim de contribuir para uma aproximação com a dimensão crítica da educação ambiental, que tais atividades encerradas sobre si mesmas e muito focadas nos aspectos de aprendizagens individuais, podem contribuir para enublar a dimensão política da prevenção de riscos ambientais, pois focam nas consequências numa relação díspar com as causas que situariam o debate na sua perspectiva política.

Diante disso, acredita-se que a territorialidade e a conflituosidade ambiental poderiam assumir as centralidades necessárias para fazer emergir as temáticas de justiça ambiental, racismo ambiental entre outras demandas dos movimentos sociais e dos trabalhadores organizados. Mesmo havendo um reconhecimento das propostas metodológicas, no caso dos temas em torno das vulnerabilidades e riscos ambientais, estas metodologias poderiam ser utilizadas como um pano de fundo para alavancar debates mais criticamente situados no contexto da contra hegemonia.

2.6 Análises sobre a versão preliminar do Programa Nacional Escolas Sustentáveis

Logo após o processo descrito acima, o primeiro semestre do ano de 2014 ficou marcado com a divulgação de documentos sobre o Programa Nacional Escolas Sustentáveis (PNES). A versão preliminar do programa apresentada pelo Ministério da

Educação (datado em 20 de maio de 2014), diz que o documento foi construído a partir de aportes fornecidos por atores sociais, que incluiu profissionais da educação formal de todos os níveis e modalidades de ensino do País, e, mais especificamente, de educadores e educadoras ambientais que participaram de eventos realizados pelo MEC durante 2013, dentre eles, a própria IV CNIJMA. Neste processo de construção do Programa Nacional Escolas Sustentáveis, somaram-se ainda, profissionais dos Ministérios do Meio Ambiente, da Ciência, Tecnologia e Inovação e da Integração Nacional.

Como iniciativa para favorecer um processo de participação popular, o órgão gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (MEC, MMA), disponibilizou o documento da versão preliminar do Programa Nacional Escolas Sustentáveis em um link no *google drive* para contribuições em consulta pública, no período entre maio e 18 de junho de 2014. Destaca-se que não foi encontrado nenhum documento que sistematiza as contribuições e resultados deste processo de consulta pública.

Além desta consulta pública, houve outros momentos realizados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) para discussão da PNEA, tal como o Seminário Nacional de Políticas de Educação em Direitos Humanos, Cidadania e Meio Ambiente, realizado no mês de maio de 2014 em Brasília-DF. Além da programação do seminário, houve um momento da reunião do Comitê Assessor da Política Nacional de Educação Ambiental, onde foram convocadas as organizações integrantes do Comitê, além de outros atores sociais para apresentar subsídios, contribuições e alternativas para o Programa Nacional Escolas Sustentáveis.

Cabe ressaltar que a Lei nº 9.795/99 da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) prevê as atribuições do Órgão Gestor da política, sendo composto pelos Ministérios do Meio Ambiente e da Educação. Já o decreto nº 4.281/2002 criou o Comitê Assessor da PNEA no sentido de assessorar ao Órgão Gestor "na execução de suas atribuições, configurando-se como uma instância de controle social-ambiental-educacional dessa política pública" (BRASIL, 2002).

De acordo com o regimento interno do Comitê Assessor²⁴, estão regulamentadas as participações de um representante de cada setor, órgão e entidades listadas no regimento, totalizando o número de treze organizações/setores/entidades. Além destes, existe a possibilidade da Secretaria-Executiva (conduzida pelo Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio ambiente e pela Coordenação Geral de

²⁴ Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/arquivos/ca_regint.pdf. Acesso 18 de janeiro de 2015.

Educação Ambiental do Ministério da Educação), convocar convidados especiais para as reuniões do Comitê Assessor, como foi o caso desta reunião citada anteriormente.

Observou-se na lista de participantes da 18ª Reunião do Comitê Assessor realizada pelo Órgão Gestor da PNEA, a presença de pessoas ligadas as Comissões Estaduais Interinstitucionais de Educação Ambiental (CIEA's), as Secretarias Estaduais de Educação (SEDUC's), Associação Nacional dos Órgãos Municipais de Meio Ambiente (ANAMA), Fórum Brasileiro de ONGs e Movimentos Sociais (FBOMS), Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA), além de significativo número de atores ligados as Redes de Educação Ambiental, tais como a Rede da Juventude pelo Meio Ambiente e Sustentabilidade (REJUMA), Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis (RUPEA) e da Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA).

Constatou-se que alguns atores convidados para este momento de discussão do Programa Nacional Escolas Sustentáveis, estão também envolvidos na função de tutores do processo formativo do curso escolas sustentáveis e Com-Vidas, conforme o documento divulgado pelo Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto.

O fato destes educadores organizados em redes estarem ativos neste processo demonstra uma conquista no campo da educação ambiental. No entanto, cabe lembrar que nem todos educadores estão ou devem estar organizados em redes (KAPLAN, LOUREIRO, 2011). Embora o discurso oficial tenda a atribuir uma importante participação da sociedade civil neste processo, seria necessária uma ampliação nos diálogos com movimentos sociais, sindicatos e outras formas organizacionais que envolvem pessoas do campo ambiental e da educação.

Relembrando Layrargues (2012) de que a educação ambiental passa por um período de crise de identidade, assim, os sujeitos sociais que estão orientando e participando ativamente da construção do Programa Nacional Escolas Sustentáveis, podem estar contribuindo com uma posição hegemônica no campo em disputa da educação ambiental. Este pensamento reforça a ideia de ampliar a participação de outros atores que possuem um acúmulo de experiências em torno das lutas por uma educação ambiental crítica e transformadora.

O governo federal por meio deste programa pretende ampliar a abordagem e o alcance das ações de educação ambiental fomentadas pela Coordenação Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação também como, buscar estratégias para

a aplicabilidade das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), de maneira a inserir a educação ambiental de forma permanente nas práticas pedagógicas das escolas.

Cabe ressaltar que a proposta do Programa Nacional Escolas Sustentáveis prevê construir articulações entre a Educação Básica e a Educação Superior, por meio do incentivo aos programas de extensão universitária e no fomento de linhas de pesquisa junto a Capes. Com base na primeira versão do documento, considera-se que “escolas, universidades e comunidades criam relações sinérgicas e fortalecem-se mutuamente na transição e na construção de sociedade sustentáveis, tal como preconizado pelo “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global” (MEC, 2014, p.02). O objetivo é que o Programa Nacional Escolas Sustentáveis seja instituído por meio de decreto presidencial de forma a constituir-se como política de Estado.

Em relação a estrutura geral, o documento base do PNES é subdividido nos seguintes tópicos: apresentação; contexto e justificativa; fundamentação legal; histórico; princípios e valores; diretrizes; objetivos; componentes; linhas de ação, estratégias de implementação e referências. O programa prevê ações articuladas para criar possibilidades de promover a transição das instituições de ensino para a sustentabilidade ambiental. Estas ações se traduzem nos seguintes eixos:

- (1) Criação e fortalecimento de instâncias de participação e de decisão na comunidade escolar; (2) formação continuada de profissionais da educação e demais integrantes do coletivo escolar; (3) criação e animação de comunidades virtuais de aprendizagem; (4) promoção de estudos e pesquisas sobre sustentabilidade nas instituições de ensino; (5) financiamento de ações desenvolvidas nas escolas e por municípios e estados que aderirem ao Programa; (6) comunicação e educomunicação sobre sustentabilidade socioambiental; (7) fortalecimento de escolas e comunidades em situação de vulnerabilidades socioambientais (MEC, 2014, p.01-02).

Salienta-se o fato do documento pautar a necessidade do fortalecimento de escolas e comunidades em situação de vulnerabilidade socioambiental como um aspecto importante no contexto das discussões sobre sustentabilidade. Além disso, percebe-se que existem significativas mudanças entre a proposta trabalhada nos documentos anteriores ao ano de 2014, que diziam respeito tanto aos processos da IV Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente quanto aos cursos ofertados

pela Universidade Aberta do Brasil, conforme descrito nos itens anteriores deste capítulo.

2.7 Notas sobre os quatro componentes de ação do Programa Nacional Escolas Sustentáveis

Destaca-se o fato do documento do PNES citar quatro componentes de ação considerando a transição para a sustentabilidade nas redes de ensino. Os componentes trazem as seguintes propostas de ação: 1º currículo na escola sustentável; 2º gestão democrática para a sustentabilidade; 3º espaço escolar e sustentabilidade; 4º relações escola-comunidade (MEC, 2014, p.09). Nos documentos anteriores, não havia sido colocado este quarto eixo de ação, apenas os três primeiros.

O 1º componente (currículo na escola sustentável) busca a missão de internalizar a educação ambiental nos sistemas de ensino, tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental conforme regulamentada pela Resolução CNE/CP nº 02/2012. Este componente é subdividido em 10 ações que contemplam medidas para realizar estudos e grupos de trabalhos sobre educação ambiental no ensino formal, para criação de estratégias de internalização das DCNEA e de incentivo de acesso das escolas para o PDDE Escolas Sustentáveis.

Pretende-se ampliar as possibilidades de formação continuada para professores(as), incentivar a articulação, compartilhamento e intercâmbio de experiências de atividades sobre escolas sustentáveis, além do incentivo para criar linhas de publicações sobre as experiências das escolas e avaliações sobre as quarto edições da Conferência Infância-Juvenil pelo Meio Ambiente.

As propostas das ações do 1º componente levam a perceber importantes direções no âmbito do currículo escolar. A formação continuada para professores é fundamental para a aplicabilidade de todas as outras ações, além disso, é necessário buscar estratégias para a aplicabilidade dos objetivos expostos nas DCNEA com articulação com outras diretrizes curriculares de âmbito federal e no Plano Nacional da Educação (PNE 2011-2010), tal como foi lembrado no 1º componente.

As medidas que buscam incentivar a troca de experiências entre as escolas e professores também podem levar a um importante movimento de aprimoramento e aperfeiçoamento dos projetos de sustentabilidade nas escolas, além de se vista como uma estratégia de formação para os atores envolvidos neste processo. Observa-se

também que as propostas em torno das avaliações das conferências infanto-juvenis podem contribuir para caminhos futuros destas políticas públicas de juventude e meio ambiente. No entanto, considera-se que as estratégias de avaliação devem contemplar diferentes fontes e pesquisadores para auxiliar neste processo, dando possibilidade para pesquisadores com distintas posições político-ideológicas no campo da educação ambiental contribuírem com estas avaliações.

Também seria importante estabelecer um diálogo com educadores ambientais em suas diferentes formas organizativas, além dos educadores organizados nas redes de educação ambiental que tiveram uma participação bastante significativa nas conferências. Isso possibilitaria uma avaliação mais ampla e crítica, tendo em vista que muitos educadores que não participam das redes (e por isso não tiveram um papel mais protagonista em todo o processo das conferências infanto-juvenis), pudessem dar suas contribuições a partir de outra ótica.

O 2º componente de ação (gestão democrática para a sustentabilidade) tem como foco criar incentivos para o desenvolvimento de relações pautadas no espírito da cooperação e no exercício da democracia escolar. Existem propostas de ação voltadas para a redução dos impactos ambientais, a partir da metodologia da pegada ecológica. Além disso, são indicadas à criação, fortalecimento e avaliação da Com-Vida e da Agenda 21 escolar e a realização de diagnósticos sobre o PDDE-Escolas Sustentáveis.

No aspecto da formação, foi lembrada a importância de processos permanentes de formação para a comunidade escolar, de maneira que se possa englobar conteúdos sobre gestão e participação democrática, além da inserção de temas sobre escolas sustentáveis no Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Neste componente, também houve a citação do estímulo para produção e divulgação de publicações sobre temas correlacionados a gestão democrática escolar.

É perceptível que existe a intenção do Programa Nacional Escolas Sustentáveis de criar estratégias para a melhoria da gestão escolar, o que sem dúvida é de extrema importância frente aos desafios da gestão verdadeiramente democrática e os diversos interesses políticos e partidários que giram em torno da gestão escolar tal como, as indicações políticas para cargos de secretarias de educação e diretorias das escolas.

Assim sendo, é observado que os métodos voltados para a Com-Vida e Agenda 21 ganham destaque neste 2º componente de ação, que por sua vez é interessante pois trazem modelos que já acontecem em diferentes escolas e que podem servir de exemplo, ou não, aos modelos de gestão democrática para a sustentabilidade. As avaliações destes

modelos e a publicização destes dados, sem dúvida servirão para auxiliar os gestores e professores na aplicabilidade destes métodos de gestão ou também, para priorizarem por outras instâncias participativas tal como, os conselhos escolares, os grêmios estudantis e outras.

O 3º componente (espaço escolar e sustentabilidade) contempla a previsão de ações sobre a utilização do espaço escolar em transição para os aspectos de sustentabilidade de forma que contemple decisões políticas em âmbitos municipal, estadual e federal. São indicadas seis amplas medidas para este fim, que vão desde estudos para definição de critérios de arquitetura sustentável, incentivo para acesso aos recursos do PDDE – Escolas Sustentáveis, promoção de concursos para a escolha de boas propostas de edificação escolar integradas com os aspectos de cada bioma brasileiro, até o financiamento de escolas-conceito.

Além destas ações, a programa prevê a realização de trocas de experiências sobre edificações considerando as inovações tecnológicas e os conhecimentos tradicionais e a criação de uma linha de publicações sobre sustentabilidade nas edificações escolares.

Consideradas as necessidades de melhorias da estrutura física das escolas brasileiras acredita-se que este componente é de extrema importância para o desenvolvimento de ações que visem adaptar as escolas para aspectos mais sustentáveis. No entanto, os fatores determinantes ou seja, a origem e as causas que levaram as escolas brasileiras ao estado atual com inúmeras dificuldades nos seus espaços físicos, não foram abordados no documento.

Chama atenção o termo “escolas-conceito” que no documento foi explicado como escolas que estejam em consonâncias com os princípios, diretrizes e componentes do programa. Cabe a reflexão sobre o caso específico do Colégio Estadual Erich Walter Heine, no bairro de Santa Cruz, município do Rio de Janeiro, que é considerada a primeira escola na América Latina com a chancela do selo *Leadership in Energy and Environmental Design* (LEED). O antigo governador do estado do Rio de Janeiro ressaltou, durante a inauguração do Colégio Estadual Erich Walter Heine, que se trata de “uma escola modelo em sustentabilidade, como poucas no mundo” (*site* Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC)²⁵.

²⁵ Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1704998>. Acesso 19 de janeiro de 2015.

O colégio foi criado a partir de uma parceria público-privada entre o governo estadual e a ThyssenKrupp Companhia Siderúrgica do Atlântico (TKCSA).

Considerando toda a problemática envolvida desde o processo de licitação para a instalação do complexo industrial da ThyssenKrupp Companhia Siderúrgica do Atlântico (TKCSA), seus enormes impactos ambientais, sociais e para a saúde da população local, os quais vêm sendo denunciados por diversas entidades e instituições, cabe compreender as contradições presentes no interior da escola e na sua relação com a região, no contexto de uma parceria público-privada que apresenta um discurso de sustentabilidade, mas a condiciona a uma lógica privatista, de mercantilização e aparentemente silenciando os impactos trazidos ou agravados pela própria empresa (KAPLAN, 2012, p. 22).

Acredita-se que ideia de “escolas-conceito” deve ser trabalhada de forma bastante criteriosa levando também em consideração este caso específico do Colégio Estadual Erich Walter Heine.

O 4º componente de ação (relações escola – comunidade) pretende estimular a participação da comunidade do entorno com as atividades promovidas pelas escolas, contribuindo com o processo de controle social e na criação de mecanismos de prevenção, adaptação, resposta e mitigação a emergências socioambientais. É prevista a realização de diagnósticos e mapeamentos incluindo a perspectiva dos riscos ambientais, divulgação de tecnologias sociais, estímulo às iniciativas de trocas de experiências voltadas para à prevenção de emergências ambientais, formação continuada para professores e produção de materiais didáticos e pedagógicos (incluindo cartilhas, vídeos, jogos e outros) sobre a temática dos riscos ambientais.

O documento do Programa Nacional Escolas Sustentáveis contempla a necessidade de estabelecer relações entre comunidade, escolas e as instituições de ensino superior (IES), visando as seguintes ações: geração de conhecimento científico e tecnologias apropriadas para a prevenção e resposta a emergências ambientais, incluindo o aparelhamento das escolas com pluviômetro, termômetro, barômetro, higrômetro, medidor de ventos, entre outros (MEC, 2014, p.09). Além disso, este 4º componente prevê a construção, reformas e adaptações no ambiente físico da escola para que o local tenha a condição de entrar em funcionamento caso ocorra alguma emergência ambiental na região.

Observa-se que o 4º componente de ação trouxe como foco os graves problemas ambientais que permeiam o tema dos riscos ambientais. Este foco, sem dúvida é de suma importância para os debates nos projetos das escolas sustentáveis. Diante disso, ressalta-se que existem diversos conhecimentos (acadêmicos e não acadêmicos) que podem contribuir com o Programa Nacional Escolas Sustentáveis, especificamente neste 4º componente que trata sobre as relações entre escolas e comunidades, no que tange aos modelos, metodologias e estratégias de enfrentamento das questões em torno dos riscos ambientais. Para tal, optou-se em dialogar com alguns autores que refletem sobre estas questões, com foco no campo da educação ambiental crítica.

2.8 – Escolas Sustentáveis e Riscos Ambientais

O fato de o programa prever a formação continuada para professores e a produção de materiais didáticos e pedagógicos (incluindo cartilhas, vídeos, jogos e outros) sobre a temática dos riscos ambientais, sem dúvida é importante para gerar conhecimentos sobre como prevenir e enfrentar situações de emergências ambientais. No entanto, estas medidas parecem não dialogar com a realidade da *ausência de políticas sociais e de habitação* (LOUREIRO, SOUZA, 2013, p. 03) que são alguns dos fatores que determinam a existência de populações que habitam regiões com maior risco ambiental e assim, se tornam mais vulneráveis aos efeitos dos riscos.

Espera-se que a produção dos materiais didáticos e pedagógicos, além dos processos formativos sobre riscos ambientais, possa incorporar a problematização e a dimensão das contradições sociais, econômicas, políticas e ambientais, de forma que favoreça a construção de conhecimentos pautados na concepção crítica e transformadora da educação ambiental.

Loureiro e Souza (2013) problematizam as diferentes percepções e propostas políticas que giram sobre os riscos ambientais. Destaca-se um trecho do ensaio destes autores:

(...) os riscos ambientais também são produtos de nossas referências políticas, econômicas e sociais e que, a maior parte destas pessoas já vive em situações econômicas tão adversas, que as obrigam a habitar regiões e locais vulneráveis aos riscos ambientais sejam eles inundações, vulcões, deslizamentos de terra, etc. Desconsideram, ainda, a existência de fatores, menos óbvios, sociais, políticos e econômicos, que influenciam a maneira como

estes riscos afetam as pessoas de formas e intensidades diferentes (LOUREIRO, SOUZA, 2013, p. 03).

As propostas colocadas no documento do Programa Nacional Escolas Sustentáveis, sobretudo, as tecnologias que incluem o aparelhamento das escolas com pluviômetros, termômetros, barômetros, higrômetros, medidores de ventos e outros, apontam para medidas tecnológicas como umas das formas de prevenção e resposta aos desastres ambientais. Estas medidas por si só, não garantem uma melhoria das condições dos territórios onde estão situadas as escolas, o que por sua vez foi reconhecido no documento público pois são indicadas outras formas de ação para lidar com os riscos ambientais tais como, os diagnósticos participativos e mapeamentos socioambientais no entorno das escolas.

Mesmo assim, dependendo de como estes diagnósticos e mapeamentos serão realizados (e por quem/quais grupos e com qual intencionalidade) e como eles serão trabalhados posteriormente no âmbito do ensino formal, pode-se correr o risco dos resultados não apontarem para os conflitos socioambientais dos territórios, levando por vezes, para debates com um viés mais pragmático para a resolução dos problemas identificados. Isto pode se tornar um atrativo para empresas, vinculando suas práticas de responsabilidade social e seus produtos ecologicamente corretos. Abrindo também, mercado para a venda e distribuição dos materiais indicados – pluviômetros, termômetros, barômetros e tantos outros, que podem ganhar “selos” como produtos ecológicos ou sustentáveis ou verdes, facilitando também a ampliação dos mercados de certificação ambiental.

Sob a perspectiva do território físico que incluem os aspectos socioambientais, culturais, simbólicos e tantos outros, de acordo com Souza e Loureiro (2009) se esse território é desorganizado numa situação de desastre, rompendo-se aquilo que é entendido como a normalidade do local, desarrumam-se também as rotinas e as referências daquela população. Sobre estas reflexões, acredita-se que deveriam ser considerados nos debates de construção destas políticas de prevenção e resposta aos desastres ambientais, os conceitos de *territorialidade* e *desterritorialização*²⁶. Estes conceitos podem dar boas pistas para pensar em outras ações em torno das discussões sobre riscos e desastres ambientais, de forma que sejam contempladas as perspectivas

²⁶ Estes conceitos podem ser compreendidos com base na referência: HAESBAERT, Rogério. Território, cultura e desterritorialização. In: ROSENDAHL, Z & CORRÊA, R.L. (orgs.). Religião, identidade e território. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

dos valores simbólicos, imateriais, sociais e culturais construídos pelos sujeitos em seus diferentes territórios.

Diante disso, acredita-se que a proposta do estreitamento das relações entre escolas – comunidades – instituições de ensino superior, pode contribuir para o melhoramento das propostas iniciais apresentadas pelo programa. Estas temáticas que envolvem a proposta das escolas sustentáveis, riscos e conflitos ambientais será mais bem aprofundada no capítulo posterior.

Os quatro componentes de ação do Programa Nacional Escolas Sustentáveis alinham-se também com outras iniciativas de fomento as “cidades sustentáveis” e os “municípios educadores sustentáveis”. Isto é justificado no documento porque a utopia do sujeito ecológico decorre da promoção da cidadania, cada vez mais sintonizada com o tempo e o espaço em que vivem cidadãos e cidadãos socialmente responsáveis (MEC, 2014, p.02).

Diante disso, cabe uma reflexão sobre o modelo dos "municípios sustentáveis" disseminado através da política pública do Programa Municípios Educadores Sustentáveis (MMA, 2005), que busca desenvolver atividades entre diversos setores organizados, de modo que os municípios se tornem referência em ações e processos direcionados para sustentabilidade local. Estes municípios, no âmbito do programa, são reconhecidos como espaços com capacidade de apresentar medidas que viabilizem a formação dos cidadãos para atuarem em processos cotidianos na direção da sustentabilidade.

O objetivo do Programa Municípios Educadores Sustentáveis é fazer de cada comunidade, município, bacia hidrográfica e região administrativa, um espaço onde os habitantes se eduquem continuamente para a sustentabilidade, por meio de ações concretas, que tenham comunicação e visibilidade (MMA, 2005, p.07). Para tal, o texto do Programa Municípios Educadores Sustentáveis coloca algumas medidas para o enfrentamento dos desafios que envolvem a perspectiva da administração pública.

Para o poder público local, a falta de recursos financeiros tornou-se um grande empecilho à implementação de políticas públicas capazes de reverter o quadro de pobreza, além da falta de infra-estrutura e do mau uso do patrimônio coletivo. A crise é ampla, é histórica, é mundial. Nenhum governo sozinho pode, neste momento, dar conta de tantos problemas. O que aparece como uma luz no fim do túnel é o compartilhar responsabilidades, somar esforços e coordenar ações, a fim de melhor aproveitar os recursos materiais e humanos. Isto significa envolver a sociedade na formulação e implementação de

políticas públicas redefinindo prioridades para incluir a proteção do bem comum e os desejos e anseios da população (MMA, 2005, p.08).

Observa-se que este trecho se aproxima de ideologias associadas à redução do Estado na definição e produção de políticas públicas, transferindo responsabilidades aos diversos setores para criarem propostas para a solução dos problemas locais. De acordo com Lima e Martins (2005, p. 63), seguindo essa linha, a solução dos problemas e a realização de demandas deveriam ser buscadas na mobilização social de pequenos grupos e por intermédio de “parcerias” com a “participação” estatal e outros organismos da sociedade civil e não mais nas políticas universalizantes.

É observada a ideia de que não haverá recursos suficientes para governos locais darem conta de “tantos problemas” podendo criar brechas para as parcerias público-privadas. Além disso, cabe uma observação sobre as aproximações desta proposta com os princípios do modelo da “Terceira Via” e da consolidação de uma nova sociabilidade (trabalhada de forma pedagógica), tal como norteiam os sentidos da Nova Pedagogia da Hegemonia.

Diante disso, acredita-se que os temas sobre cidades sustentáveis, municípios sustentáveis e escolas sustentáveis, estão permeados por disputas ideológicas para a legitimação de políticas que atendem a favorecer determinados interesses da sociedade.

2.9 Escolas Sustentáveis e Gestão Ambiental Pública: possibilidades de estreitamento com os debates em torno dos conflitos ambientais

Neste cenário de aperfeiçoamento e prosseguimento das agendas públicas de educação ambiental, o Programa Nacional Escolas Sustentáveis lançou uma importante recomendação que diz respeito a estratégia de estimular a participação da comunidade escolar na gestão ambiental pública local. Surge então outra possibilidade na busca de uma aproximação entre os processos educativos no ambiente formal e a realidade cotidiana dos educandos e comunidades do entorno, o que representa uma oportunidade valiosa tanto para a percepção dos problemas ambientais locais, quanto para a compreensão da complexa rede de atores sociais envolvidos em tais problemas, configurando-se assim, os conflitos socioambientais.

José Silva Quintas (2006, p.32) esclarece que a gestão ambiental é o processo de mediação de interesses e conflitos (potenciais ou explícitos) entre atores sociais que agem sobre os meios físico-natural e construído, objetivando garantir o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, conforme determina a Constituição Federal.

Contrariando uma visão hegemônica do campo da gestão ambiental muito focada nos aspectos da inovação tecnológica, dos conhecimentos técnicos (FRANÇA, 2013), nos sistemas de gestão ambiental, na eco-eficiência, na economia verde e outros, a gestão ambiental pública sem dúvida, merece destaque nas agendas políticas ambientais, pautadas sobre a garantia do interesse público, o interesse ao bem comum.

É sensato pensar que as orientações pedagógicas que contemplam os processos da gestão ambiental pública, por meio do Programa Nacional Escolas Sustentáveis, podem até mesmo fortalecer este campo específico (gestão ambiental) que necessita de maiores aportes no contexto das políticas ambientais, para auxiliar no desenvolvimento de territórios mais justos e também que potencialize as críticas dos atores sociais ao *status quo*.

Outra característica notável do texto do Programa Nacional Escolas Sustentáveis foi o reconhecimento ao documento produzido em 2013 no contexto do Programa Elos de Cidadania, intitulado “Carta Elos de Cidadania: a escola pública na gestão ambiental no estado do Rio de Janeiro”²⁷. A carta produzida por educadores ambientais e professores do Rio de Janeiro, aponta significativas contribuições a uma gestão ambiental democrática e participativa, de maneira a serem assumidas pelas comunidades escolares e o governo.

Considera-se que este documento deva ser visto com devida relevância no contexto das discussões da política das escolas sustentáveis, pois evidencia a importância estratégica da educação ambiental na formação de sujeitos para a participação na gestão ambiental como prática da cidadania. E a escola pública, no desempenho de sua função social, deve contribuir na formação de sujeitos capazes de pensar, de estudar, de produzir conhecimentos, de dirigir e de exercer o controle social sobre quem dirige os processos econômicos e político-institucionais (CARTA ELOS DE CIDADANIA, 2013).

Além disso, observa-se como um significativo avanço o documento trazer as discussões sobre riscos ambientais e citar termos como vulnerabilidade e injustiça ambiental, que podem levar para um contexto que incorpore as dimensões dos conflitos ambientais no processo de construção tanto do Programa Nacional Escolas Sustentáveis, quanto para os projetos ambientais desenvolvidos nas escolas.

²⁷ Disponível em: https://cartaelos.files.wordpress.com/2013/12/carta-elos-de-cidadania-aprovada-final_03dez13.pdf. Acesso em outubro de 2014.

A participação da comunidade escolar na gestão ambiental pública pressupõe também uma possibilidade de maior esclarecimento dos conceitos e as diferenças entre o que se denomina como problema ambiental e conflito ambiental. Entendendo que existem certas confusões conceituais em torno das práticas de educação ambiental, tanto a nível formal quanto não formal, acredita-se ser um importante elemento a compreensão destes conceitos, pois assim, os conflitos socioambientais podem passar a ser mais citados nos projetos e assim, tornam-se visíveis. Layrargues (1998, p.29) observa que a visibilidade dos conflitos nas práticas educativas dá maior materialidade ao conceito da Educação para a Gestão Ambiental. Além disso, cabe uma citação do autor sobre esta temática:

Carvalho (1995) explica que deslocar o eixo da análise de problema ambiental para conflito socioambiental significa transpor a evidência da questão da sustentabilidade física dos recursos para a questão da sustentabilidade política. Ou seja, torna-se claro que além dos efeitos da degradação ambiental sobre a base material da vida, subsistem efeitos das lutas pelo acesso e uso do meio ambiente sobre o conjunto das forças sociais (LAYRARGUES, 1998, p.17).

A publicação intitulada “Como o IBAMA exerce a educação ambiental” do ano de 2002 existem as definições sobre problema e conflito ambiental. Destaca-se o conceito de problema ambiental sendo “aquela situação onde há risco e/ou dano social/ambiental, mas não há nenhum tipo de reação por parte dos atingidos ou de outros atores da sociedade civil, face ao problema” (CARVALHO, SCOTTO, 1995, IBAMA, 2002, p.10).

No que diz respeito ao conflito ambiental, a mesma publicação revela que é “aquela situação onde há confronto de interesses representados em torno da utilização e/ou gestão do meio ambiente” (CARVALHO, SCOTTO, 1995, IBAMA, 2002, p.10). Destaca-se mais uma visão sobre conflitos ambientais do autor Henry Acselrad:

Os conflitos ambientais são aqueles envolvendo grupos sociais com modos diferenciados de apropriação, uso e significação do território, tendo origem quando pelo menos um dos grupos tem ameaçada a continuidade de suas formas de apropriação, ameaçada por impactos indesejáveis – transmitidos pelo solo, água, ar ou sistemas vivos – em decorrência do exercício das práticas de outros grupos. O conflito pode derivar da disputa por apropriação de uma mesma base de recursos, ou de bases distintas, interconectadas pelas interações ecossistêmicas (ACSELRAD, 2004).

Acredita-se também que os conflitos ambientais, sendo incorporados nos debates desta política, podem levar a uma aproximação das discussões que permeiam os estudos

sobre ecologia política, pois de acordo com Loureiro (2012, p.14) a ecologia política se refere, nada mais nada menos, do que ao estudo e o reconhecimento de que agentes sociais com diferentes e desiguais níveis de poder e interesses diversos demandam, na produção de suas existências, recursos naturais em um determinado contexto ecológico, disputando-os e compartilhando-os com outros agentes.

Além disso, as discussões sobre conflitos ambientais conseqüentemente vão direcionar para temas sobre vulnerabilidade socioambiental e populações vulneráveis. Sobre isso, existe uma concordância com autores que tratam desta temática tal como exposto na citação a seguir:

Por estado de vulnerabilidade socioambiental, entendemos a situação de grupos específicos que se encontram: (1) em maior grau de dependência direta dos recursos naturais para produzir, trabalhar e melhorar as condições objetivas de vida; (2) excluídos do acesso aos bens públicos socialmente produzidos; e (3) ausentes de participação legítima em processos decisórios no que se refere à definição de políticas públicas que interferem na qualidade do ambiente em que se vive (LOUREIRO, AZAZIEL, FRANCA, 2003, p.17).

Foi possível perceber ao longo da análise do texto preliminar do Programa Nacional Escolas Sustentáveis que existe um foco de atuação na resolução dos problemas ambientais atuais. Diante disso, acredita-se que a possibilidade de articular os temas sobre problemas ambientais, conflitos ambientais e vulnerabilidade socioambiental, pode contribuir com direcionamentos próximos as lutas por justiça ambiental, o que permite evitar, tal como Layrargues coloca, que o risco do reducionismo contamine a prática educativa, não se restringindo a mera resolução do problema abordado (1999, p. 08).

Loureiro e Layrargues em busca de argumentos e contribuições teóricas que sustentam a relevância da articulação entre a educação ambiental crítica e o movimento por justiça ambiental, colocam que:

(...) definitivamente não é possível conceber os problemas ambientais dissociados dos conflitos sociais; afinal, a crise ambiental não expressa problemas da natureza, mas problemas que se manifestam na natureza. A causa constituinte da questão ambiental tem origem nas relações sociais, nos modelos de sociedade e de desenvolvimento prevalentes (LOUREIRO, LAYRARGUES, 2013, p. 68).

Observada a devida importância de trabalhar a dimensão dos conflitos socioambientais nas práticas educativas ambientais, cabe outra reflexão que reforça a

pertinência desta articulação entre a educação ambiente e o movimento por justiça ambiental, pois existe nestes dois campos uma aproximação no modo como definem as causas da crise atual, estabelecem estratégias de lutas sociais e defendem o projeto societário anticapitalista (ACSELRAD, MELLO, BEZERRA, 2008; LOUREIRO, LAYRARGUES, 2013, p.55).

A partir desta ótica, considera-se um significativo avanço a ideia de trabalhar com os aspectos ligados a gestão ambiental pública na proposta das escolas sustentáveis. A ideia de trazer as discussões sobre gestão ambiental pública para o contexto escolar pode auxiliar em projetos que para além de trabalhar com questões pontuais e mais focadas em ações pragmáticas, os educadores podem vir a focar em medidas que estabelecem uma proximidade com as demandas dos territórios sobre as questões ambientais. Além disso, a gestão ambiental trabalhada no ensino formal pode auxiliar os processos de mediação de conflitos socioambientais dos territórios onde estão situadas as unidades de ensino.

Acredita-se que é necessária a contextualização das propostas educativas de maneira que se propicie a inclusão de demandas oriundas dos movimentos sociais e das lutas populares nos projetos escolares, visibilizando suas vulnerabilidades e possibilitando formas de ruptura com as injustiças ambientais as quais estão submetidas estas populações. Desta forma, defende-se a incorporação das dimensões pedagógicas dos conflitos ambientais no Programa Nacional Escolas Sustentáveis de maneira que estas dimensões possam ser absorvidas nos projetos de base, ou seja, nos projetos das escolas sustentáveis.

Encerrando por agora o ponto de análise da proposta governamental das escolas sustentáveis, mesmo reconhecendo a imensidão de assuntos que resultariam em outras análises e que poderiam ter sido contemplados, busca-se no decorrer do trabalho refletir sobre o movimento por justiça ambiental por entender que este movimento traz importantes elementos que podem contribuir com um direcionamento dos projetos escolares para uma vertente mais crítica e problematizadora, contextualizada com as realidades locais.

3. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CONFLITOS AMBIENTAIS: POSSIBILIDADES DE APROXIMAÇÃO COM O MOVIMENTO POR JUSTIÇA AMBIENTAL

Ao longo da análise do Programa Nacional Escolas Sustentáveis (PNES) foi possível verificar que a temática sobre riscos ambientais passou a ser vista como um elemento importante na constituição dos projetos escolares, a fim de apontarem medidas preventivas para o enfrentamento de situações de emergências ambientais. Como já foi dito, entendendo a importância do reconhecimento destes temas nas políticas e ações de educação ambiental, busca-se aprofundar esta temática por compreender que existem possibilidades e limites de uma formação para a justiça ambiental no contexto da educação ambiental.

Além disso, ao longo das análises da proposta governamental das escolas sustentáveis, observou-se que houve uma opção por não trazer as dimensões dos conflitos ambientais para o contexto das discussões, o que favorece para o apagamento tanto das situações conflituosas, como dos atores sociais envolvidos nos conflitos, havendo assim, um enfraquecimento da dimensão política da educação ambiental.

No documento preliminar do Programa Nacional Escolas Sustentáveis houve o destaque de que as mudanças socioambientais globais revelam faces contraditórias, como a queda na capacidade de suporte dos ecossistemas, o crescente enriquecimento e hiperconsumo de pequena parcela da população mundial em detrimento da maioria, gerando desigualdades e conflitos em torno do uso de bens naturais, como a água potável e energia (MEC, 2014, p. 02).

O documento dita que tal situação traz à tona a questão da injustiça ambiental, que afeta, sobretudo, as populações menos assistidas por políticas públicas básicas, como indígenas, quilombolas, comunidades tradicionais e aquelas que vivem nas periferias urbanas (MEC, 2014, p. 02). Percebe-se que houve o reconhecimento da necessidade de políticas voltadas para populações em situação de maior vulnerabilidade. O mesmo documento fala sobre outras manifestações das mudanças socioambientais globais que atingem a todos indistintamente tal como, o aumento de fenômenos climáticos, as secas prolongadas, vendavais, enchentes e deslizamentos de terra, que evidenciam a necessidade de promover aprendizagens sobre resiliência das comunidades.

Estes dados são listados no documento e estão como base para a justificativa de trabalhar com mapeamentos de riscos ambientais de maneira que possa servir como subsídios para medidas de prevenção e enfrentamento de situações emergenciais e para a adequação dos espaços físicos das escolas. Além disso, o documento fala sobre adaptação às mudanças climáticas como estratégia de enfrentamento e sobrevivência, sendo vista como atributo de transformações que intensificam a transição rumo à radicalização da democracia, à justiça social e à sustentabilidade (MEC, 2014, p. 03).

É possível pensar que Acsegrad enquadrasse esta perspectiva com o seguinte pensamento:

Tem-se como dada a capacidade de “superar a crise ambiental fazendo uso das instituições da modernidade, sem abandonar o padrão da modernização” e “sem alterar o modo de produção capitalista de modo geral”. Seu pressuposto básico é o da “possibilidade de um aprendizado institucional frente à crise ecológica” (ACSELRAD, 2002, p.01).

Acredita-se que os referenciais em torno das discussões sobre riscos ambientais no documento do PNES estejam mais voltados para autores que defendem a teoria da *Sociedade Global de Riscos* tal como, Ulrich Beck (2010).

Com a ampliação dos riscos da modernização, com a ameaça à natureza, à saúde, à alimentação etc., relativizam-se as diferenças e fronteiras sociais. Isto ainda continua a provocar consequências bastante diversas. Objetivamente, porém, os riscos produzem, dentro de seu raio de alcance e entre as pessoas por eles afetados, um efeito equalizador. Nisto reside justamente sua nova força política. Nesse sentido, sociedades de risco simplesmente não são sociedades de classes; suas situações de ameaça não podem ser concebidas como situações de classes, da mesma forma como seus conflitos não podem ser concebidos como conflitos de classe (BECK, 2010, p.43).

Na perspectiva teórica de Beck, a sociedade globalizada passa por um processo de "democratização" dos riscos ambientais. Ou seja, o autor aponta que todos estão submetidos aos riscos ambientais, não estando restrito espacial, temporal ou socialmente. Importante mencionar que a teoria da sociedade global de risco não limita as discussões apenas sobre os riscos ambientais, mas promove um amplo debate sobre riscos no contexto contemporâneo.

Para alguns teóricos críticos à teoria de Ulrich Beck, a perspectiva apontada na sociedade global de riscos não traz em seu escopo os fatores determinantes que levam

ao aumento das situações de riscos ambientais. Acselrad observou por meio da análise de outros autores contrários à esta perspectiva que:

Como observa seu crítico Rustin, haveria uma ligação entre o caráter abstrato dos "riscos" tratados pela teoria de Beck e a sua relutância em atentar para as propriedades sistêmicas das sociedades capitalistas de mercado. Segundo este autor, os teóricos da sociedade de risco desviaram a atenção política das críticas ao capitalismo, ignorando que "toda consideração séria sobre os perigos ambientais aponta imediatamente para a necessidade de se conter e controlar a operação dos mercados como uma de suas primeiras causas". Falta à análise um princípio central organizador do mundo social quando não se examinam as conexões causais e os lócus de poder que condicionam as escolhas e os processos técnicos (ACSELRAD, 2002, p.50).

Agripa (2000, p.162) observa que para Beck, no contexto da modernidade avançada, o debate sociológico em torno da relação entre distribuição da riqueza e produção (e reprodução) das desigualdades de classe não tem como prescindir do debate em torno da distribuição de riscos.

Embora se reconheça a temática dos riscos como uma categoria importante de discussão nas agendas políticas, a ideia em deslocar as discussões para medidas em torno do controle e/ou gestão dos riscos, direcionam para uma perspectiva pouco analítica sobre os fatores sociais, políticos, culturais e econômicos na construção dos riscos e da distribuição desigual destes.

De acordo com Agripa, que versa sobre uma análise crítica dos pensamentos de Ulrich Beck (2010) e Anthony Giddens (2007) em relação a sociedade de risco, o autor observa:

A radioatividade, por exemplo, pode atingir a todos, mas em outros riscos é a posição social que conta. A produção de risco mais e mais configura um cenário internacional de desigualdades. Não é por acaso que grandes laboratórios de indústrias químicas procuram os países pobres para instalarem suas fábricas. Seguindo essa mesma lógica, é comum governos e cientistas definirem absurdamente o que vem a ser 'taxas de poluição aceitáveis' ou o 'risco médio'. Isso demonstra uma ausência efetiva de controle sobre a responsabilidade científica e a dependência de todos com relação a um conhecimento sobre o que pode ser ou não considerado risco. Na falta de certeza e responsabilidade científicas, vale a força dos argumentos: como o risco pode ser eliminado, negado, reinterpretado (AGRIPA, 2000, p. 164).

O exemplo da radioatividade dado por Agripa remete reflexões não apenas sobre a produção do risco (no caso da radioatividade), mas também nas diferentes formas de

reagir à estes riscos. Neste caso, pensando numa hipótese para ajudar na reflexão, se caso houvesse uma situação de risco associado a radioatividade nos Estados Unidos e na África, qual população teriam melhor condição de responder e enfrentar esses riscos ambientais?

Outra questão que merece ser citada brevemente, é que o pensamento de Beck da sociedade de risco alinha-se com os pensamentos de Anthony Giddens (do modelo da terceira via citado no primeiro capítulo), pois de acordo com Carvalho (2014) os dois autores apontam para outros fatores determinantes que levam as situações de riscos, conforme o trecho a seguir:

Beck defende a reinvenção política, a partir da sociedade global dos riscos, ao considerar a reflexividade crítica o desempenho das Instituições tradicionais da sociedade contemporânea. Porém, o segundo o autor (Giddens), o sujeito dessa destruição não é a revolução industrial, tecnológica e científica, tampouco a crise social, ambiental e/ou ecológica, mas o surgimento da modernização reflexiva (CARVALHO, 2014, p.769).

Buscando fazer um diálogo com a perspectiva das escolas sustentáveis, por meio da resolução nº18 de 2013 que dispõe sobre a destinação de recursos financeiros do PDDE - Escolas Sustentáveis, no artigo 4º que dita sobre as escolas públicas passíveis de recebimento dos recursos públicos, a escola deve:

Situar-se em município sujeito a emergências ambientais, tal como definido na Lei nº 12.340 de 2010, em conformidade com a lista elaborada pelo Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais (CEMADEN), do Ministério da Ciência e Tecnologia, em abril de 2013 (MEC, 2013, p.04).

Ou seja, existe a intenção de contemplar financeiramente por meio do PDDE as escolas situadas em municípios considerados mais vulneráveis aos desastres e riscos ambientais. De acordo com o Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais (CEMADEN), vinculado à Secretaria de Políticas e Programas de Pesquisas e Desenvolvimento (SEPED), do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), a dimensão dos riscos ambientais parte da ideia dos riscos associados aos deslizamentos de encostas, alagamentos, enxurradas, etc, sob uma perspectiva dos desastres naturais. Já no campo da justiça ambiental e da saúde ambiental, os riscos estão associados com as situações de conflitos e injustiças ambientais, tal como expõe Porto e Finamore:

(...) transportada tal discussão para a análise e gestão dos riscos, o que fazer se perigos atingem justamente os mais desprovidos de poder, as populações mais vulneráveis, pobres e discriminadas, as quais encontram-se em grande desvantagem desde o início do processo de análise dos riscos ambientais? Este problema é agravado em situações que envolvem riscos mais complexos e com maiores incertezas, mas também aqueles que, apesar de conhecidos e potencialmente controláveis, podem produzir inúmeros perigos diante de vulnerabilidades das populações e instituições fiscalizadoras; (PORTO; FINAMORE, 2012, p.1495).

Isso leva a pensar que as diferentes perspectivas sobre o tema dos riscos ambientais devem dialogar e serem levadas em consideração no planejamento e na aplicação do Programa Nacional Escolas Sustentáveis, contemplando primordialmente a participação dos grupos em situações de injustiças ambientais na produção de conhecimentos e também nas disputas políticas que possibilitem um avanço nas alternativas para lidar com as situações dos riscos ambientais.

Pois, partindo do entendimento que existem grupos que historicamente vivem em situação de maior vulnerabilidade socioambiental, é de concordância com Acsehrad que os riscos ambientais não são necessariamente “democráticos”. Estes riscos afetam de diferentes formas, os diferentes grupos sociais. Essas diferenças também englobam a capacidade de lidar com as situações de risco, ou seja, as formas de responder aos riscos, de reagir, de se defender e se recuperar. Sendo assim, “(...) os mais ricos conseguiriam escapar aos riscos e os mais pobres circulariam no interior de um circuito de risco” (ACSELRAD, 2010).

Mesmo levando em consideração estes aspectos, reconhecemos que houve um avanço no documento do PNEs em relação os documentos anteriores sobre escolas sustentáveis que não traziam à tona as discussões em torno dos riscos ambientais.

Seguindo esta lógica, uma outra dimensão temática importante para se buscar aprofundamentos no sentido de afinar a proposta das escolas sustentáveis com demandas oriundas dos movimentos por justiça ambiental, os movimentos populares e dos trabalhadores organizados, é a necessária aproximação das políticas públicas de educação ambiental com as temáticas da acessibilidade, bem como da dimensão étnico-racial conforme apontada na Lei Federal no. 10639/2003, que dispõe da obrigatoriedade da temática afro-brasileira no currículo escolar. Ao focarmos as demandas ou atenções para as populações vulneráveis, a dimensão do racismo ambiental emerge como um importante eixo estruturante para políticas públicas.

No entanto, a existência de uma lei federal que reconhece as diversidades étnicas e raciais e as desigualdades históricas, de acordo com Pacheco e Faustino (2013, p. 81) não têm sido suficientes para garantir os direitos das populações aos territórios diante dos interesses desenvolvimentistas.

De acordo com Oliveira e Miranda (2004, p.68) como medida de alcance na aplicabilidade deste modelo de educação que considere as dimensões étnico-raciais, é necessário não apenas adaptações nos materiais didáticos, mas sim, um fortalecimento das disputas políticas para tal. Nesse sentido, é possível pensar que a educação ambiental, na sua vertente crítica, seria um elemento importante para fortalecer estes embates políticos. Destaca-se uma citação dos autores:

Para além dos materiais didáticos e dos discursos docentes, as políticas curriculares, como discurso e como texto, podem desempenhar o papel de promover o reconhecimento das diferenças, orientando os envolvidos no processo de transmissão cultural para a discussão perene sobre culturas e identidades dos sujeitos da educação. Os instrumentos possíveis de serem pensados para alcançarmos uma educação de fato inclusiva dependem de uma orientação em torno de uma arena política onde os saberes interpretados como saberes “outros” ganhem cenário. Esses achados teóricos têm desencadeado encaminhamentos concretos. Os estudos que foram realizados sob uma perspectiva cultural no campo da educação já somam uma quantidade significativa; eles extrapolam as análises teóricas, passando às políticas de ação afirmativa que visam corrigir as desigualdades herdadas pelo racismo e pela segregação (D’ADESKY, 2001 *apud* OLIVEIRA, MIRANDA, 2004, p.68).

Isso leva a crer que a incorporação das dimensões das relações étnico-raciais nas políticas das escolas sustentáveis pode vir a fortalecer este campo da educação, além de contribuir com as necessárias interseções entre a educação ambiental, a justiça ambiental e a educação das relações étnico-raciais. Parte-se desta ideia, pois se compreende como necessário para as políticas das escolas sustentáveis trazer os debates em torno dos conflitos ambientais e também, a temática sobre racismo ambiental.

Além disso, a ideia de trabalhar as dimensões étnico-raciais na escola possibilita um questionamento da compreensão dada sobre a cultura dominante e o conhecimento escolar, tal como foi lembrado por Oliveira e Miranda (2004). De acordo com os autores, é oportuno lembrar que não se nasce excluído, não se esteve sempre excluído. A noção de exclusão é procedente para ajudar a caracterizar os grupos que sempre

estiveram à margem da sociedade (OLIVEIRA, MIRANDA, 2004, p.71). Este pensamento nos ajuda a pensar também sobre as dimensões do racismo ambiental.

Destaca-se que o referendo Benjamim Chavis foi quem empregou a expressão “racismo ambiental”, nos Estados Unidos no início da década de 1980, na luta em Warren Country, na cidade da Carolina do Norte. Na ocasião, a população negra lutava desde o final da década anterior para que rejeitos tóxicos não fossem depositados naquele local (PACHECO, FAUSTINO, 2013, p. 84-85).

Segundo Chavis, racismo ambiental diz respeito a discriminação racial nas políticas ambientais:

É discriminação racial no cumprimento dos regulamentos e leis. É discriminação racial no escolher deliberadamente comunidade de cor para depositar rejeitos tóxicos e instalar indústrias poluidoras. É discriminação racial no sancionar oficialmente a presença de venenos e poluente que ameaçam as vidas nas comunidades de cor. E discriminação racial é excluir as pessoas de cor, historicamente, dos principais grupos ambientalistas, dos comitês de decisão, das comissões e das instâncias regulamentadoras (CHAVIS, 1993, p. 03 *apud* PACHECO, FAUSTINO, 2013, p. 85).

No contexto brasileiro, Pacheco e Faustino (2013) observam questões importantes que nos fazem perceber a pertinência desta articulação entre educação ambiental, justiça ambiental e educação étnico-racial:

(...) entendemos que, para falar de racismo ambiental no Brasil, é preciso reconhecer a questão racial e o etnocentrismo como problemas centrais do cenário brasileiro no qual se inserem os grupos sociais envolvidos nos conflitos. Tal reconhecimento permite caracterizar a problemática racial e étnica tanto como fator de produção das injustiças que tais grupos enfrentam quanto como elemento da constituição dos poderes políticos, econômicos e culturais dominantes, que controlam a implementação e o funcionamento das atividades econômicas geradoras desses conflitos (PACHECO, FAUSTINO, 2013, p. 74).

No entanto, sabe-se que existem possibilidades e limites da articulação entre o campo da educação ambiental, o movimento por justiça ambiental e as discussões correlacionadas. Assim sendo, considera-se necessário refletir sobre este movimento por justiça ambiental em uma tentativa de contextualizar o movimento a partir de conceitos, princípios e marcos históricos, a fim de contribuir com apontamentos que levam para justificativas e relevâncias desta possível articulação entre os campos e consequentemente nas políticas das escolas sustentáveis.

3.1 Movimentos por Justiça Ambiental: notas sobre fatos históricos

Diante desse breve panorama exposto, busca-se a partir de um enquadramento teórico dissertar sobre o movimento por justiça ambiental. De acordo com Acselrad, (2009, p.17), o movimento por justiça ambiental teve o seu início nos Estados Unidos da América (EUA) na década de 1980 a partir de uma articulação entre as lutas de caráter social, territorial, ambiental e as de direitos civis. Inicialmente, tratava-se de um movimento em reação aos conflitos ambientais ocorridos em áreas de concentração residencial de populações pobres e negras que passaram por situações de riscos ambientais e contaminação química resultante de rejeitos industriais e depósitos irregulares de resíduos perigosos.

Pacheco e Faustino revelam que em 1982 ocorreu na região de Warren Country, na Carolina do Norte – EUA, um protesto para impedir um carregamento de rejeitos tóxicos na região. Na ocasião, mais de quinhentas pessoas foram presas o que ocasionou grande repercussão nos meios de comunicação local. Diante disso, um novo momento para a luta pelos direitos civis havia começado (PACHECO, FAUSTINO, 2013, p. 85).

No ano de 1987 a luta pelos direitos civis da população negra ganhou o apoio da Comissão de Justiça Racial da Igreja Unida de Cristo (*United Church of Christ Commission for Racial Justice*). Benjamim Chavis, com o apoio da igreja publicou o documento *Toxic Waste and Race in the United States of America*. Dentre as considerações apresentadas na época do estudo, a pesquisa já alertava que áreas de concentração de populações pobres e negras teriam maior probabilidade de sofrer com riscos e acidentes ambientais. Ou seja, a vinculação entre pobreza, raça e riscos ambientais ficara mais evidente a partir dos estudos publicados por Benjamim Chavis.

Além disso, Martínez-Alier (2011, p.232) observou a existência de outros estudos da época que confirmaram ser mais provável que afro-estadunidenses, nativos estadunidenses, asiáticos estadunidenses e latinos habitassem, numa proporção maior do que outros grupos étnicos, locais próximos das instalações de lixo tóxico.

Em outubro de 1991, a Comissão pela Justiça Racial promoveu a primeira Conferência Nacional das Lideranças Ambientalistas de Cor, em Washington, reunindo mais de 650 ativistas dos cinquenta estados americanos (PACHECO, FAUSTINO, 2013, p.86). Alguns ativistas na ocasião revelaram estudos com estatísticas provando que a condição racial era um bom indicador geográfico de cargas ambientais negativas.

De acordo com a observação de Selene Herculano, foi assim que a justiça ambiental passou a ser não só o clamor e a bandeira dos movimentos sociais dos segmentos mais vulneráveis nos EUA e de suas organizações de cidadãos, mas também uma área de estudos dentro da Sociologia Ambiental (HERCULANO, 2001, p.216).

Em 1993, foi lançado o livro *Confronting Environmental Racism: voices from the grassroots* da autoria de Robert Bullard, que denunciava as relações entre racismo e o modelo capitalista no contexto dos problemas ambientais. Embora o livro trouxesse em seu título o termo racismo ambiental, foi a partir dele que Bullard firmou o conceito de justiça ambiental. A citação seguinte mostra os motivos que levaram o autor a utilizar este termo.

Para o sociólogo, a grande importância da luta mantida pelo “ativistas de base” estava no fato de ela própria reunir as reivindicações sociais e a questão ambiental. Assim, explica a necessidade de esses ativistas influenciarem o “grande ambientalismo”, de forma a viabilizar a construção do conceito justiça ambiental... (PACHECO, FAUSTINO, 2013, p. 87).

Para o sociólogo Robert Bullard, o movimento por justiça ambiental possuía um elemento agregador das lutas sociais e por direitos civis com os movimentos que já se tornavam evidentes daquela época, não só nos EUA, mas em diversos países com relação as questões ambientais. No entanto, diferentemente de boa parte destes movimentos ambientalistas que demonstravam um caráter mais romântico do meio ambiente, com medidas de preservação de parque, animais silvestres e outros, é possível pensar que Bullard e Chavis perceberam que as lutas oriundas das populações negras nos EUA traziam uma conotação mais crítica e com perspectivas transformadoras na ordem social.

Martinez-Alier aponta outros elementos importantes das lutas por justiça ambiental e contra o racismo ambiental que aconteceram nos EUA e que tiveram também uma influência dos movimentos protagonizados por Martin Luther King. A passagem a seguir traz alguns apontamentos de Martinez-Alier sobre este processo:

Obviamente, o movimento organizado pela justiça ambiental se enraíza antes nas mobilizações referentes aos direitos civis do que nas lutas ambientais propriamente ditas. Recorde-se, nesse sentido, de que a última viagem de Martin Luther King para Memphis, Tennessee, em abril de 1968, tinha como meta conquistar melhores condições de trabalho para os coletores de lixo, cuja saúde estava exposta a sérios perigos (MARTINEZ-ALIER, 2011, p. 231).

O mesmo autor, em sua obra “O ecologismo dos pobres” retrata que o termo racismo ambiental fora dos Estados Unidos, não se configurou como parte do vocabulário em muitos protestos contrários à contaminação, privatização e outros conflitos ambientais. O autor aponta fatos de que havia a preferência por terminologias tais como, direitos territoriais indígenas ou direitos humanos em situações que segundo ele, poderia ser utilizada a expressão “racismo ambiental”. Além disso, o autor alerta que vários acadêmicos estrangeiros (não americanos) se negam a reconhecer o elemento racial nos conflitos ambientais. Na opinião do autor, enfatizando o “racismo”, a justiça ambiental prioriza a incomensurabilidade dos valores (MARTINEZ-ALIER, 2011, p. 235).

De acordo com Capella (1996, p.327), a década de 1990 representou uma verdadeira convulsão histórica no ecologismo norte-americano com a consolidação e fortalecimento de um movimento popular que desde o seu surgimento na década de 1970, recebeu diversas denominações: movimento por justiça ambiental (*Environmental Justice Movement*), movimento contra o racismo ambiental (*Environmental Racism*) e movimento pela igualdade ambiental (*Environmental Equity*).

No contexto brasileiro, segundo Acselrad (2009, p.16) no ano 2000 houve a publicação de uma coleção intitulada “Sindicalismo e Justiça Ambiental” organizada pela Central Única dos Trabalhadores (CUT), pelo Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE), em parceria com o Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional (IPPUR/UFRJ). Esta publicação já alertava sobre os efeitos do modelo de desenvolvimento dominante que resultava no desvio das maiores cargas de danos e riscos ambientais às populações socialmente mais vulneráveis.

Em setembro de 2001 foi criada a Rede Brasileira de Justiça Ambiental quando representantes de movimentos sociais, sindicatos, ONGs, entidades ambientalistas, organizações afrodescendentes, indígenas e pesquisadores universitários do Brasil, convidados dos EUA, Chile e Uruguai, se reuniram no Colóquio Internacional sobre Justiça Ambiental, Trabalho e Cidadania, na Universidade Federal Fluminense, na cidade de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro. De acordo com Martinez-Alier (2011, p. 236), Robert Bullard contribuiu para que no Brasil fosse constituída a Rede Brasileira de Justiça Ambiental.

O colóquio foi organizado pelo projeto Brasil Sustentável e Democrático, da Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional (FASE), em parceria com o Departamento Nacional de Meio Ambiente da CUT, com o IPPUR/UFRJ, com a

Fundação Oswaldo Cruz e com o Laboratório de Cidadania, Territorialidade, Trabalho e Ambiente (LACTTA/UFF).

Nesta ocasião, os atores sociais envolvidos no colóquio buscaram discutir sobre a dimensão ambiental das desigualdades econômicas e sociais identificadas nos países ali representados. Construiu-se o documento intitulado como “Manifesto de lançamento da Rede Brasileira de Justiça Ambiental” com justificativas gerais sobre a legitimidade do movimento que começava a criar raízes no território brasileiro.²⁸

Com base no documento citado, identificou-se um número de cinquenta e quatro organizações que estavam presentes, entre elas, organizações não governamentais, sindicatos, movimentos sociais, fóruns e instituições acadêmicas. Cabe refletir que entre estas organizações, algumas eram entidades ambientalistas, que na ocasião, puderam se envolver em discussões que iam além do clássico “ambientalismo”, muito presente em organizações que defendiam a causa ambiental.

Para além de um ambientalismo que considera que as causas e os impactos ambientais são igualmente distribuídos pelo planeta, visões críticas defendidas pela ecologia política e os movimentos por justiça ambiental indicam que a exploração dos recursos naturais e os conflitos ambientais se distribuem de forma desigual entre países, territórios e populações, em função de dimensões étnicas, raciais, de classe e gênero (ACSELRAD, 2009).

Esta reflexão reforça a ideia de que o diálogo entre o movimento por justiça ambiental e o campo da educação ambiental pode favorecer a concepção de políticas e ações educativas que fortaleçam a evidência dos conflitos socioambientais e os atores sociais envolvidos nestes conflitos, além de dar visibilidade as lutas e formas de enfrentamentos que emergem destes conflitos, apontando para possíveis caminhos metodológicos da educação ambiental e até mesmo, outras epistemologias de base popular. Loureiro e Layrargues (2013, p. 55) consideram também que essa articulação pode reforçar uma perspectiva da ecologia política para a qual as determinações são materiais e de classe.

No ano de 2002 durante o Fórum Social Mundial de Porto Alegre, houve o lançamento e a divulgação dos princípios da Rede Brasileira de Justiça Ambiental. Neste documento, enfatizou-se que as situações que fragilizam determinada parcela da população e que naturalizam a vulnerabilidade socioambiental de determinados grupos,

²⁸ Disponível em: <http://www.justicaambiental.org.br/justicaambiental/>. Acesso 17 de janeiro de 2015.

são oriundas da enorme concentração de poder na apropriação dos recursos ambientais que caracteriza a história do país (RBJA, 2002).

O termo injustiça ambiental foi caracterizada no documento da Rede Brasileira de Justiça Ambiental, tal como é destacado a seguir:

Entendemos por injustiça ambiental o mecanismo pelo qual sociedades desiguais, do ponto de vista econômico e social, destinam a maior carga dos danos ambientais do desenvolvimento às populações de baixa renda, aos grupos sociais discriminados, aos povos étnicos tradicionais, aos bairros operários, às populações marginalizadas e vulneráveis (Trecho da Declaração de Princípios da Rede Brasileira de Justiça Ambiental).

A Rede é considerada como um fórum de discussões, denúncias, de mobilizações estratégicas e de articulação política, com o objetivo de formular alternativas e potencializar as ações de resistência desenvolvidas por seus membros. Considera-se importante ressaltar os objetivos da Rede Brasileira de Justiça Ambiental, tendo como base os dados obtidos no *site* oficial do movimento. Esses objetivos foram organizados da seguinte forma:

1- Denunciar e desenvolver ações políticas coletivas de enfrentamento de situações de injustiças ambientais no Brasil; 2 - Promover o intercâmbio de experiências, ideias, dados e estratégias de ação entre os múltiplos atores de lutas ambientais; 3 - Estimular a construção de alianças entre os movimentos sociais fortalecendo as lutas de enfrentamento do modelo dominante de desenvolvimento e por direitos humanos; 4 - Articular pesquisadores comprometidos em apoiar as demandas de assessoria dos movimentos; 5 - Pressionar órgãos governamentais e empresas para que divulguem informações ao público sobre as fontes de risco ambiental no país; 6 - Contribuir para a democratização de informações, criando bancos de dados que contenham registros de experiências de lutas, casos concretos de injustiça ambiental, conflitos judiciais, instrumentos institucionais etc.; 7 - Desenvolver instrumentos de promoção de justiça ambiental (estudos, mapeamentos e manuais) que contribuam para produzir argumentos conceituais e evidências empíricas em favor da sustentabilidade democrática e da justiça ambiental (Trecho da Declaração de Princípios da Rede Brasileira de Justiça Ambiental)²⁹.

No ano de 2004 foi lançado o “Mapa dos Conflitos Ambientais do Estado do Rio de Janeiro 1992-2002”, em um projeto que contou com o Laboratório Estado, Trabalho, Território e Natureza em parceria com a Federação de Órgãos para a Assistência Social

²⁹ Princípios da Rede Brasileira de Justiça Ambiental. Disponível em: <http://www.justicaambiental.org.br/justicaambiental/pagina.php?id=229>. Acesso 17 de janeiro de 2015.

e Educacional (FASE). Dois anos mais tarde, em 2006, os mesmos parceiros lançaram um novo Mapa dos Conflitos Ambientais do Estado do Rio de Janeiro, totalizando 480 conflitos ocorridos entre 2002 e 2005, aos quais foram acrescentados estudos analíticos dos casos (PORTO, PACHECO, LEROY, 2013, p. 21).

Neste período de tempo, algumas iniciativas contribuíram para fortalecer articulações com movimentos internacionais, como o caso das denúncias envolvendo o projeto da Petrobras no ano de 2004, que tinha a intenção de iniciar a exploração de petróleo em território indígena no Equador. Nesta situação o movimento buscou atuar por meio da estratégia de “solidariedade interlocal” (ACSELRAD, 2009, p.36), que se justifica como forma de evitar a exportação da injustiça e de dificultar a mobilidade do capital que tende a abandonar áreas de maior organização política e/ou de maior rigorosidade no cumprimento de legislações para ocupar áreas com menor índice de organização.

Sobre o projeto da Petrobras, no caso brasileiro em que a legislação não permite a exploração de petróleo em áreas indígenas nem em Unidades de Conservação, houve a transferência das atividades predatórias para um país (Equador) no qual a legislação é mais permissiva para determinadas projetos. Não foi encontrado um resultado conclusivo sobre esse caso, no entanto, o exemplo reforça a dinâmica da internacionalização das lutas e articulações em torno da justiça ambiental.

Os resultados obtidos no trabalho do “Mapa da Justiça Ambiental no Estado do Rio de Janeiro” de 2006 colaboraram diretamente para a construção do “Mapa de conflitos envolvendo injustiça ambiental e saúde no Brasil”, lançado em janeiro de 2010 pela Fiocruz e FASE. Cabe lembrar que esse mapeamento desenvolvido pela Fiocruz e FASE, servirá como base para as discussões na pesquisa em relação aos projetos das escolas sustentáveis no estado do Rio de Janeiro.

Considera-se oportuno citar a publicação “O que é Justiça Ambiental” (2009) dos autores brasileiros Henri Acselrad, Cecília Campello Amaral Mello e Gustavo das Neves Bezerra, que além de trazerem reflexões oriundas do meio acadêmico, também contextualizam o campo da justiça ambiental por meio da vivência em movimentos sociais tal como, a Rede Brasileira de Justiça Ambiental.

Destaca-se a seguir o conceito de justiça ambiental que mostra o afastamento de uma visão de justiça como direito individual, privilegiando os sujeitos coletivos.

Cunhou-se a noção de justiça ambiental para denominar um quadro de vida futuro no qual essa dimensão ambiental da injustiça social venha a ser superada. Essa noção tem sido utilizada, sobretudo, para construir uma nova perspectiva a integrar as lutas ambientais e sociais (ACSELRAD, MELLO e BEZERRA, 2009, p. 09).

Partindo do entendimento que existem grupos que historicamente vivem em situação de maior vulnerabilidade socioambiental, neste sentido entende-se que quanto maior a vulnerabilidade social, maior a probabilidade de estar sujeito aos riscos socioambientais.

No caso brasileiro, o artigo 225 da Constituição Federal de 1988, ao mesmo tempo em que estabelece o meio ambiente ecologicamente equilibrado como direito e como bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, também impõe ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. Ou seja, constitucionalmente, o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado deve ser garantido para toda a coletividade sem discriminação de gênero, classe social ou qualquer outra distinção.

3.2– Algumas iniciativas brasileiras e latino-americanas

Acredita-se ser relevante citar brevemente algumas iniciativas que tem como base a identificação e a denúncia de conflitos socioambientais. Considera-se que todos estes casos constituem importantes ferramentas de denúncia e de possíveis articulações em busca de resultados e melhorias socioambientais. Partindo-se de um mapeamento em seus territórios, é possível trilhar um caminho de apoio às inúmeras populações e grupos atingidos por projetos desenvolvimentistas e políticas baseadas numa perspectiva insustentável e prejudiciais à saúde, ou seja, projetos injustos socialmente.

O “Observatório de Conflitos Urbanos e Socioambientais do Extremo Sul do Brasil”³⁰ foi criado em 2011 na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) e ao Programa de Pós Graduação em Geografia (PPGEO) através do Núcleo de Pesquisas Política, Natureza e Cidade. Santos, Araújo e Machado (2013) alertam para o fato da cidade de Rio Grande ser caracterizada como uma "zona de sacrifício" ou "paraíso de poluição" por conter em uma mesma área um grande número de atividades potencialmente poluidoras (ou efetivamente poluidoras), região extremamente

³⁰ Disponível em: <http://observatoriodosconflitosrs.blogspot.com.br/>. Acesso 15 de abril de 2014.

impactadas, potencializando o nível de vulnerabilidade das populações locais. O Observatório, portanto, busca compreender as relações de poder que envolvem os projetos desenvolvidos na região, como também, denunciar e alertar os impactos dos mesmos.

No estado de Minas Gerais foi desenvolvido um projeto de pesquisa realizado entre 2007 a 2010, denominado como “Mapa dos Conflitos Ambientais de Minas Gerais”³¹ pelo Grupo de Estudos em Temáticas Ambientais da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTA-UFMG) em parceria com o Núcleo de Investigação em Justiça Ambiental da Universidade Federal de São João Del-Rei (NINJA-UFSJ) e com pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social (PPGDS) da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES).

Entre os anos de 2002 e 2010 foi identificado um número superior a 540 casos ocorridos em Minas Gerais, envolvendo diversos processos geradores de conflitos ambientais, como uso e ocupação do solo, atividades industriais, agro-industriais, obras de infraestrutura urbana dentre outros.

A análise de tais situações de conflito no estado de Minas Gerais demonstra que a sua ocorrência crescente está relacionada à expansão das monoculturas de exportação como também, ao contínuo investimento na intensificação da indústria de minérios, setores que exigem um expansivo incremento na demanda por energia, incluindo a construção de barragens hidrelétricas.

Destaca-se também a pesquisa desenvolvida pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), iniciada em 2008 com a proposta de construir o “Mapeamento social das identidades e territórios do Estado do Mato Grosso”. O projeto foi desenvolvido pelo Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA) com objetivo de mapear os grupos sociais do estado do Mato Grosso em busca de evidenciar suas identidades, territórios, culturas e os processos de conflitos e injustiças ambientais.

Em continuidade a pesquisa desenvolvida pela Universidade Federal de Mato Grosso, no ano de 2012 o mesmo grupo de pesquisa em educação ambiental publicou o trabalho “Mapeamento dos Conflitos Socioambientais de Mato Grosso: escala de resistência e ritmos de esperanças”. O mapa dos conflitos denunciou que as disputas por terra, disputas por água, desmatamentos, queimadas e usos abusivos de agrotóxicos

³¹ Disponível em: <http://gestaprod.lcc.ufmg.br/>. Acesso 15 de abril de 2014.

compõem as principais causas propulsoras dos conflitos socioambientais em Mato Grosso (JABER, SATO, 2012. p.21).

Cabe ressaltar que o Mato Grosso tem sido alvo de fortes disputas do campo ambiental devido à expansão do ruralismo relacionado ao agronegócio. Estado localizado no Centro-Oeste brasileiro, entre o Cerrado e a Amazônia, trata-se de um território reconhecido pelas grandes lutas de seus povos originários, tais como os indígenas do Xingu, povos quilombolas, grupos de Siriri, de Cururu e dança do Congo, povos pantaneiros, ribeirinhos e famílias de agricultores-camponeses. Todos esses grupos foram identificados na pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso.

Considera-se outra iniciativa relevante para o campo da justiça ambiental o “Observatório Latinoamericano de Conflitos Ambientais”³² sediado em Santiago no Chile, que dispõe de larga experiência em mapeamentos de conflitos socioambientais. O grupo criou metodologias para sistematizar, analisar e gerir soluções participativas para os problemas ambientais identificados. Busca prestar assessoria técnica e jurídica para as comunidades vulneráveis e oferece treinamento para que estas busquem formas para defender o ambiente em que estão inseridas.

Em 2007, foi criado na Bolívia o “Observatório de Conflitos de Mineração na América Latina” (OCMAL)³³. Trata-se de uma iniciativa para estabelecer estratégias de resistência e alternativas ao desenvolvimento e ampliação da mineração em países da América Latina. Contando com um amplo mapeamento das atividades de mineração, o grupo é composto por mais de 40 organizações, dentre elas a Rede Brasileira de Justiça Ambiental e tem como objetivo principal a defesa das comunidades e populações tradicionais afetadas por atividades de mineração.

Estas e outras iniciativas que envolvem a identificação de conflitos socioambientais e que dialogam direta ou indiretamente com o movimento por justiça ambiental, são exemplos importantes para o fortalecimento deste movimento.

Salienta-se que os trabalhos realizados pelas universidades do Mato Grosso e de Rio Grande-RS estão diretamente ligados com os programas de pós-graduação em educação ambiental e no caso da UFMT, com o grupo de pesquisa em educação ambiental. Isto nos leva a perceber que as iniciativas que envolvem a educação ambiental e justiça ambiental estão num processo de institucionalização na produção acadêmica e se fortalecendo em algumas escolas superiores de ensino.

³² Disponível em: <http://www.olca.cl/oca/index.htm>. Acesso 16 de abril de 2014.

³³ Disponível em: <http://www.conflictosmineros.net/>. Acesso 16 de abril de 2014.

Acredita-se que o estreitamento no diálogo entre a educação ambiental e justiça ambiental pode vir a fortalecer tanto este campo específico da educação quanto o próprio movimento por justiça ambiental, tendo em vista que ambos buscam problematizar, refletir e buscar alternativas para o projeto societário vigente. Além disso, acredita-se que a produção e divulgação destes estudos dos mapeamentos e observatórios de conflitos podem contribuir para municiar agendas políticas no combate às desigualdades socioambientais.

4. OS PROJETOS ESCOLAS SUSTENTÁVEIS E OS CONFLITOS AMBIENTAIS: UMA ANÁLISE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Este capítulo procura dar foco nas implicações e repercussões da política pública das escolas sustentáveis no contexto do estado do Rio de Janeiro, mas especificamente, em escolas de três municípios do estado. O capítulo se propõe a trazer um olhar sobre os projetos de educação ambiental elaborados em escolas do ensino fundamental e médio no contexto da IV Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, a partir da análise dos projetos submetidos para o Ministério da Educação de três municípios específicos, sendo eles: Itaboraí, São João da Barra e Magé. Busca-se ainda compreender as possíveis articulações e diálogos entre os projetos educativos com os conflitos ambientais e as populações mais vulneráveis dos territórios onde estão situadas as escolas.

Para tal, analisou-se o processo que transcorreu ao longo do ano de 2013 no estado do Rio de Janeiro e que possibilitou a participação de escolas públicas e privadas na elaboração de projetos educativos em consonância com as propostas da Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente.

Para facilitar o olhar sobre os municípios e os conflitos existentes nestas regiões, houve a opção por utilizar os dados da pesquisa do “Mapa de Conflitos envolvendo Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil” da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), no sentido de confrontar os temas dos projetos escolares e os resultados do mapeamento de conflitos da pesquisa desenvolvida pela Fiocruz. Este procedimento foi utilizado para tentar compreender as relações entre os projetos das escolas e com demandas das regiões, sob a ótica dos conflitos socioambientais.

Este movimento de comparação entre os projetos de educação ambiental e os conflitos ambientais, se justifica pela crença da necessidade de discutir e contemplar demandas dos movimentos e lutas sociais nos diferentes espaços educativos formais e não formais, contribuindo desta forma para o fortalecimento da perspectiva política da educação ambiental.

4.1. Os projetos escolares do estado do Rio de Janeiro: uma leitura a partir da educação ambiental crítica

Loureiro e Franco (2014) em uma reflexão sobre Paulo Freire e o Círculo de Cultura, apontam reflexões que se considera importante para as ponderações em torno das análises dos projetos escolares do estado do Rio de Janeiro. Os autores observam que:

Importante destacar que a seleção/organização do conteúdo programático assume papel de destaque e deve se dar a partir de uma “situação presente, existencial e concreta” (Freire, 1987) em que se propõe, por meio das contradições nela presentes, sua problematização na busca do universo temático e seu conjunto dos temas geradores (LOUREIRO, FRANCO, 2014, p.175).

A partir disso, entende-se que trabalhar com as dimensões socioambientais por meio da explicitação das contradições objetivas e concretas no contexto das práticas educativas ambientais, é necessário para contribuir tanto com o planejamento desta política pública das escolas sustentáveis como também, para a aplicabilidade desta no contexto real.

Cabe esclarecer outro posicionamento dos autores:

(...) nos colocamos entre aqueles que acreditam que para superar os problemas ambientais e sua concretude expressa nos conflitos ambientais (necessidades e interesses antagônicos gerados na disputa entre agentes sociais em seus usos da natureza), é necessário articulá-los e compreendê-los criticamente no movimento de transformação da dinâmica sociocultural e econômica vigente, porque de pouco adianta “transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”(FREIRE, 1987,p.60 *apud* LOUREIRO, FRANCO, 2014, p. 178).

Entende-se que a perspectiva do Círculo de Cultura pode ser vista como uma estratégia importante no contexto da política das escolas sustentáveis, de forma a contribuir na organização da comunidade escolar e na produção de conhecimentos que levem a fortalecer o processo de elaboração dos projetos e na definição de temas geradores prioritários para o desenvolvimento das ações educativas. Além disso, a proposta de Freire busca superar as situações pedagógicas direcionadas “para” os oprimidos e sim, busca construir ações, como lembrado por Loureiro e Franco (2014, p. 173) onde os diversos que se encontram na posição social de oprimidos e expropriados dialoguem mutuamente, construindo caminhos comuns para dar conta de seus problemas.

No que diz respeito aos projetos das escolas sustentáveis, no estado do Rio de Janeiro foram 591 projetos submetidos ao processo da IV Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente. Destes 591 projetos, foram pré-selecionados por membros da Comissão Organizadora Estadual (COE-RJ) da IV Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, 97 projetos para a II Conferência Estadual Infanto-Juvenil do Rio de Janeiro que aconteceu em outubro e novembro de 2013 (Ver Anexo II)³⁴. Dos 97 projetos pré-selecionados, durante a etapa estadual foram definidos os quatro projetos (um de cada subtema: Terra, Fogo, Ar e Água) que foram selecionados como os representantes do estado do Rio de Janeiro na conferência em Brasília.

Os quatro projetos selecionados na Conferência Estadual Infanto-Juvenil do Rio de Janeiro foram: 1. “Vamos mudar o mundo?” do C.E Dr. Mário Guimarães, do município de Nova Iguaçu (Ver Anexo III);³⁵ 2. “Com Gaia, o amor e o sabor são sustentáveis” do C.E Oliveira Viana, de Saquarema; 3. “Mudar para economizar” do C.E Conde de Nova Friburgo, de Cantagalo; e 4. “Como tornar minha escola mais sustentável” da E.M Maria da Penha Marins Siqueira, de Cardoso Moreira.³⁶

O processo de escolha dos quatro projetos que representaram o estado do Rio de Janeiro na Conferência em Brasília foi desenvolvido com a participação de jovens (delegados) das escolas que participaram da etapa estadual (dos 97 projetos pré-selecionados), com o auxílio dos membros da COE e de jovens que integram o movimento do Coletivo Jovem de Meio Ambiente.

De acordo com o “Manual de Orientação para a Comissão Organizadora Estadual” publicado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC, 2012), a Comissão Organizadora Estadual (COE) tem como atribuição mobilizar as escolas para a conferência, realizar as oficinas preparatórias, a formação de facilitadores nas escolas, dentre outras ações.

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) foi responsável pela secretaria executiva da Comissão Organizadora Estadual (COE-RJ) nas quatro edições da CNIJMA. De acordo com a Carta de Princípios da COE-RJ

³⁴ Optou-se por divulgar a programação do evento no Anexo II – Programação da II Conferência Estadual Infanto-Juvenil do Rio de Janeiro.

³⁵ Optou-se por divulgar um dos projetos que representou o estado do Rio de Janeiro na conferência em Brasília no Anexo III - Projeto escolas sustentáveis do C.E Mário Guimarães, do município de Nova Iguaçu.

³⁶ Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1834286>. Acesso 17 de janeiro de 2015.

(SEEDUC, 2013), a comissão tem por finalidade organizar ações para a realização da IV CNIJMA no estado do Rio de Janeiro, apoiar e fortalecer a educação ambiental no estado com a infância e a juventude e estimular práticas de educação ambiental nas instituições de ensino públicas e privadas. Além da organização de processos relativos à realização da IV CNIJMA, a COE foi responsável pela organização da II Conferência Estadual Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, etapa que antecedeu à Conferência Nacional.

Tendo por base a carta de princípios, existia a intenção de agregar diversas organizações na COE-RJ, dentre elas, a Secretaria Estadual do Ambiente (SEA), Jardim Botânico do Rio de Janeiro, União dos Dirigentes Municipais de Educação do Rio de Janeiro (UNDIME-RJ), Rede de Educação Ambiental do RJ (REARJ), Colégio Pedro II, Secretaria Municipal de Educação do Rio De Janeiro, Secretaria de Estado de Cultura, Coletivo Jovem de Meio Ambiente (CJ-RJ), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Patronal das Escolas Particulares e representantes dos quilombolas e indígenas.

Os dados dos projetos das escolas sustentáveis submetidos no estado do Rio de Janeiro foram obtidos por meio de documentos da COE-RJ (organizados previamente pelo Ministério da Educação) e no *site* oficial da conferência onde foram publicados os projetos cadastrados pelas secretarias estaduais de educação.

Destaca-se que os dados dos projetos que foram organizados na tabela a seguir foram baseados em um documento organizado pelo Ministério da Educação e fornecido para os membros da COE, que comportavam as seguintes perguntas: “o que é o projeto?” e “para quê?”. Sendo assim, a organização dos dados partem das respostas destas questões e, além destas, haviam outras perguntas que serviram para as análises que serão apresentadas posteriormente. Assim, optou-se em organizar os temas dos projetos por meio de uma tabela, a fim de melhorar a visualização dos dados das análises.

Descrição	Quantidade
Horta, compostagem, jardins e alimentação orgânica	144
Sensibilização e formação em questões socioambientais	101
Coleta seletiva, reciclagem e reaproveitamento de resíduos	85
Economia, reuso e captação de água da chuva	72
Diagnóstico de problemas ambientais e diálogo com comunidade	37
Reaproveitamento de óleo vegetal	27
Plantio de mudas e reflorestamento	23
Economia de energia e/ou geração de energia com gás metano e/ou energia solar	18
Intervenções em corpos hídricos	15
Não identificado	12
Educomunicação	10
Consumo sustentável e/ou economia solidária	8
Acessibilidade	6
Ações em UC's e/ou áreas naturais	5
Prevenção ao desmatamento e/ou queima de lixo	3
Sensibilização sobre o uso de agrotóxicos	2
Diminuição dos ruídos na escola	1
Recuperação de praças públicas	1
Proteção de espécies em extinção	1
Construção de laboratório de ciências	1
Combate à dengue	1
Construção de fossas sépticas	1
Construção de manta térmica para telhado da escola	1
Multirão de limpeza em rios e/ou terrenos	1

Figura II – Resultado das análises dos temas dos projetos escolas sustentáveis do estado do Rio de Janeiro.

Com base nesses dados, é possível pensar que os projetos tinham como foco a resolução de problemas locais. Compreende-se que se trata de uma antiga metodologia utilizada no campo da educação ambiental, tal como identificado por Layrargues (1999, p.02) nas recomendações da Conferência de Tbilisi e também da UNESCO que lançou um programa para a promoção da educação ambiental através da resolução de problemas locais na década de 1980.

O mesmo autor traz reflexões importantes acerca desta estratégia metodológica da resolução de problemas, diferenciando dois tipos de abordagens. O trecho a seguir explicita estas abordagens no contexto das práticas educativas:

A estratégia da resolução de problemas ambientais locais como metodologia da educação ambiental permite que dois tipos de abordagens possam ser realizadas: ela pode ser considerada tanto como um tema-gerador de onde se irradia uma concepção pedagógica comprometida com a compreensão e transformação da realidade; ou como uma atividade-fim, que visa unicamente a resolução pontual daquele problema ambiental abordado (LAYRARGUES, 1999, p.03).

Sob a análise das categorias do “tema gerador” e “atividade-fim”, o autor observa que o uso das categorias reflete em práticas pedagógicas distintas: aquelas que partem de iniciativas comprometidas com a transformação da realidade e aquelas que visam apenas sua adequação às novas realidades. Ou seja, o autor reconhece a importância metodológica de práticas voltadas para a resolução de problemas ambientais locais e também sinaliza, que as abordagens sobre os problemas devem ser trabalhados como “tema gerador” para estimular discussões, problematizações e uma leitura do mundo, e não, como “atividade-fim”.

Além disso, outros autores observam o potencial de trabalhar com a resolução de problemas ambientais locais nas práticas educativas, a partir da metodologia do Diagnóstico SocioCulturalAmbiental (NOVICK, 2007, p.01). Esta metodologia, segundo os autores, permite a identificação de “temas geradores” e viabiliza adotar uma concepção pedagógica que articula pesquisa, ensino, práxis (MACCARIELLO, NOVICKI, CASTRO, 2002; NOVICKI, 2007, p.01). Ainda com base em Novick (2007, p.28) esta metodologia aproxima os objetivos de aprendizagem no sentido do entendimento da complexidade do meio ambiente, superando a leitura reducionista que enfatiza seus aspectos biológicos (natureza) e desconsidera outras dimensões tal como o social, econômico, político e cultural, permitindo reinserir o ser humano em seu tempo e espaço.

Acredita-se que os projetos que sinalizaram a possibilidade da realização de diagnósticos socioambientais (sendo 37 dos 591 projetos escolares), podem atingir uma proximidade maior com as demandas socioambientais dos territórios, podendo direcionar seus projetos para concepções mais alinhadas com a perspectiva crítica da educação ambiental. Além disso, os diagnósticos podem levar para formas de ação que tragam uma ênfase das dimensões de totalidade em torno dos problemas, evitando assim, “na visão localista dos problemas” (FREIRE, 2014, p. 191).

Loureiro (2007) observa a complexidade e os desafios das práticas educativas ambientais críticas no contexto escolar e também aponta caminhos que exigem um movimento de diálogo e articulação nas dinâmicas entre o *micro* e o *macro*.

A Educação Ambiental Crítica é bastante complexa em seu entendimento de natureza, sociedade, ser humano e educação, exigindo amplo trânsito entre ciências (sociais ou naturais) e filosofia, dialogando e construindo “pontes” e saberes transdisciplinares. Implica igualmente no estabelecimento de movimento para agirmos-pensarmos sobre elementos micro (currículo, conteúdos, atividades extracurriculares, relação escola-comunidade, projeto político

pedagógico etc.) e sobre aspectos macro (política educacional, política de formação de professores, relação educação-trabalho mercado, diretrizes curriculares etc.), vinculando-os (LOUREIRO, 2007, p.02).

Salienta-se que não houve a intenção de compreender em que medida os projetos do Rio de Janeiro alinham-se com as concepções apresentadas por Layrargues dos “temas geradores” e “atividade-fim”, pois isso exigiria a leitura dos projetos na íntegra. Buscou-se refletir sobre estas questões no sentido de despertar outras análises e observações dos leitores.

4.2 O contexto das escolas: os conflitos ambientais do estado do Rio de Janeiro e as situações de injustiças ambientais

A seguir pretende-se analisar o contexto no qual as escolas e seus projetos escolares se situam, para qual convém destacar que o território brasileiro passa por um processo de intensificação do número de projetos de desenvolvimento econômico que se baseiam na exploração intensiva dos bens naturais do país. Sustentado por uma lógica das parcerias público-privadas, alguns projetos, além de trazer reflexos irreversíveis à questão socioambiental, também resulta em diversas reações da sociedade civil frente aos projetos desenvolvidos. Estas diferentes formas de apropriação do território por diferentes atores sociais caracterizam os conflitos ambientais, pois alteram o modo de vida das populações e suas relações objetivas e simbólicas com o ambiente.

Complementa-se este pensamento com base em Acselrad, quando o autor aponta que o conflito se origina quando pelo menos um dos grupos tem ameaçada a continuidade de suas formas de apropriação, ameaçada por impactos indesejáveis, em decorrência do exercício das práticas de outros grupos (ACSELRAD, 2004).

Porto (2013) observa que vários conflitos no Brasil estão associados à expansão da agricultura, mineração, hidroelétricas e a exploração de petróleo. De acordo com estudos do projeto *Environmental Justice Organisations Liabilities and Trade*³⁷, coordenado por Joan Martinez-Alier da Universidade Autônoma de Barcelona que mapeou conflitos ambientais em todo mundo, os resultados apontam que o Brasil aparece em terceiro lugar no ranking dos países com maior número de conflitos ambientais (*Environmental Justice Organisations*, 2014).

³⁷ Disponível em: <http://ejatlas.org/country/brazil>. Acesso 16 de junho de 2014.

É possível perceber que o estado do Rio de Janeiro também acompanha esta estatística de números elevados de casos envolvendo injustiças e conflitos ambientais, conforme apontam algumas pesquisas que serão mais bem detalhadas a seguir.

De acordo com a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), Seção local Rio de Janeiro – Niterói, com base nas pesquisas do Grupo de Trabalho em Assuntos Agrários (GT Agrária), o estado do Rio de Janeiro tem se destacado na implantação dessa lógica desenvolvimentista, abrigando em seu território diferentes projetos, como o Complexo Industrial-Portuário do Açu, o Complexo Logístico de Barra do Furado, o Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (COMPERJ), a Tyssen-Krupp/Companhia Siderúrgica do Atlântico (TKCSA) em Santa Cruz, o Arco Metropolitano do Rio de Janeiro e as Hidrelétricas Simplício/Anta (Associação de Geógrafos Brasileiros, 2014, p.02). Para melhor compreender a dimensão destes megaemprendimentos no estado do Rio de Janeiro, optou-se por divulgar um mapa produzido pelo GT Agrária/AGB, a fim de facilitar a compreensão da “geografia dos grandes projetos de desenvolvimento no estado do Rio de Janeiro” (Associação de Geógrafos Brasileiros, 2014, p.03).

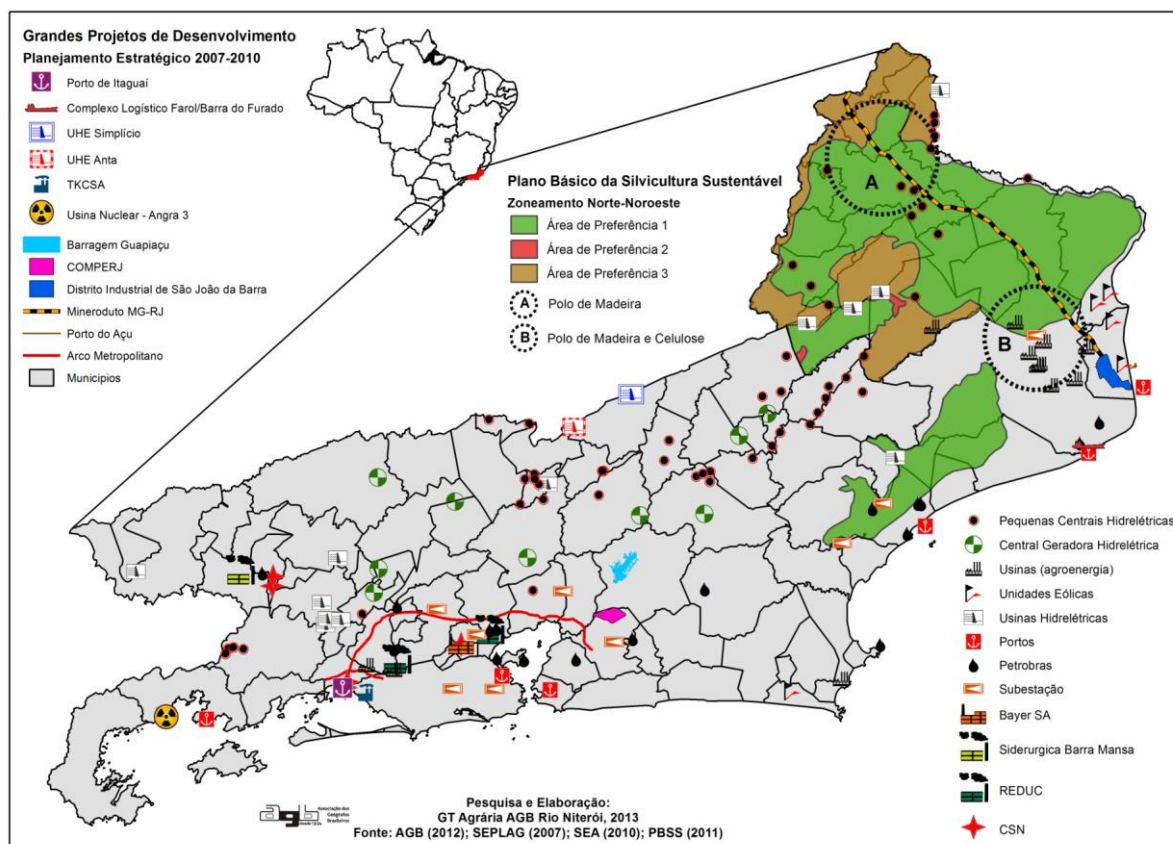


Figura III – Mapa da Geografia dos Grandes Projetos de Desenvolvimento no Estado do Rio de Janeiro (fonte: GT Agrária - Associação de Geógrafos Brasileiros)³⁸

Estes empreendimentos além de configurarem drásticas alterações no regime tradicional de uso e ocupação do território, ameaçam diretamente a vida das populações locais resultando em problemas, conflitos e injustiças ambientais, tais como foram identificados no Mapa da Fiocruz. Além disso, a implantação destes grandes projetos de desenvolvimento mostra que este modelo está permeado por questões contraditórias. Acredita-se que estas contradições poderiam trazer importantes debates no contexto dos projetos escolares.

Observa-se que os projetos de desenvolvimento no estado do Rio de Janeiro apresentam elementos estruturais bastante semelhantes, embora com diferenças relacionadas às questões econômicas, culturais, geográficas etc. Estas semelhanças podem ser mais bem percebidas através de autores ligados ao movimento por justiça ambiental que defendem a existência de “zonas de sacrifícios” ou “paraísos da poluição” (SANTOS, MACHADO, 2013; ACSELRAD, 2004).

Certas localidades destacam-se por serem objeto de uma concentração de práticas ambientalmente agressivas, atingindo populações de baixa renda. Os moradores dessas áreas convivem com a poluição industrial do ar e da água, depósitos de resíduos tóxicos, solos contaminados, ausência de abastecimento de água, baixos índices de arborização, riscos associados a enchentes, lixões e pedreiras. Nestes locais, além da presença de fontes de risco ambiental, verifica-se também uma tendência a sua escolha como sede da implantação de novos empreendimentos de alto potencial poluidor. Tais localidades são chamadas, pelos estudiosos da desigualdade ambiental, de “zonas de sacrifício” ou “paraísos de poluição”, onde a desregulação ambiental favorece os interesses econômicos predatórios, assim como as isenções tributárias o fazem nos chamados “paraísos fiscais” (ACSELRAD, 2004, p.12).

Como revelam alguns estudos da geografia política, os projetos de desenvolvimento são “vendidos” para a população num pacote que prevê o crescimento econômico e o desenvolvimento social para a área em que pretende se localizar, com benefícios como emprego e geração de renda nos âmbitos local-regional (Associação de Geógrafos Brasileiros, 2014, p.50). A estratégia que leva ao argumento em torno da geração de emprego e renda recai principalmente em regiões mais pobres,

³⁸ Disponível em:

http://www.mediafire.com/view/17321ddi3vrzdyy/Relat%C3%B3rio_Barragem_Guapia%C3%A7u_AGB_Final_2014.pdf. Acesso em 15 de fevereiro de 2015.

com populações mais vulneráveis e com menor índice de políticas públicas sociais, levando os empreendimentos mais danosos em termos ambientais para estas regiões. Cabe ainda ressaltar que existe um processo de flexibilização das legislações ambientais (tais como as mudanças no Código Florestal e Leis do Licenciamento Ambiental) que intensificam as situações de injustiças ambientais e das desigualdades.

Diante disso, compreende-se a necessidade de explicitar, dar visibilidade e apoiar os casos de conflitos socioambientais, além de buscar formas de associar estes casos com as práticas educativas ambientais, pois estes conflitos resultam em lutas e formas de enfrentamentos que, de acordo com Acselrad (2010), politizam a questão ambiental e colocam em discussão o modelo de desenvolvimento que articula as diferentes práticas espaciais.

A ideia de apoiar e dar visibilidade aos casos de conflitos contra as injustiças ambientais foi o que levou a escolha de trazer o Mapa de Conflitos da Fiocruz para a presente pesquisa. Além disso, existe a intenção de reconhecer o valioso trabalho dos pesquisadores envolvidos no Mapa da Fiocruz.

O trabalho da Fiocruz busca essencialmente, identificar, sistematizar e tornar públicos os conflitos ambientais provenientes das lutas contra as injustiças e o racismo ambiental nos territórios onde foram, estão ou serão realizados diferentes projetos econômicos e políticas governamentais (PORTO, PACHECO, LEROY, 2013, p. 13).

O projeto do Mapa de Conflitos começou a ser montado em 2008, sob a responsabilidade da Fiocruz e da FASE e o apoio do Departamento de Vigilância em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador do Ministério da Saúde. De acordo com Firpo, Pacheco e Leroy (2013, p.14), o lançamento oficial do Mapa de Conflitos ocorreu em março de 2010, com um total de 297 conflitos, abrangendo todos os estados brasileiros, exceto o Distrito Federal. Foram 18 meses de coleta de dados nas pesquisas, até seu lançamento em 2010.

Os casos identificados na pesquisa indicam questões importantes para compreender alguns dos critérios utilizados pelos pesquisadores. Destaca-se um trecho do livro do Mapa de Conflitos Envolvendo Injustiças Ambientais e Saúde no Brasil publicado no ano de 2013:

Os casos selecionados para o Mapa de Conflitos revelam situações emblemáticas de transformações nos territórios brasileiros decorrentes de um modelo de desenvolvimento cujos empreendimentos desprezam a vida de inúmeras populações que habitam, trabalham e com frequência têm suas vidas imbricadas com os recursos e paisagens em

disputa nos seus territórios (PORTO, PACHECO, ROCHA, 2013, p. 35).

O mapa dispõe de ampla informação sobre grupos vulneráveis que estão sendo impactados por projetos desenvolvimentistas no Brasil, dentre outros fatores que geram tais conflitos.

Já no que tange aos projetos escolas sustentáveis do estado do Rio de Janeiro, as análises foram confrontadas com os resultados da pesquisa do “Mapa de conflitos envolvendo injustiça ambiental e Saúde no Brasil”. Optou-se por escolher três regiões identificadas no Mapa da Fiocruz no estado do Rio de Janeiro, de forma a correlacionar com os projetos escolares, no sentido de compreender as possíveis relações entre os projetos com os conflitos do território. Destaca-se uma imagem que demonstra casos de injustiças ambientais identificados no estado do Rio de Janeiro, segundo os resultados da pesquisa da Fiocruz.

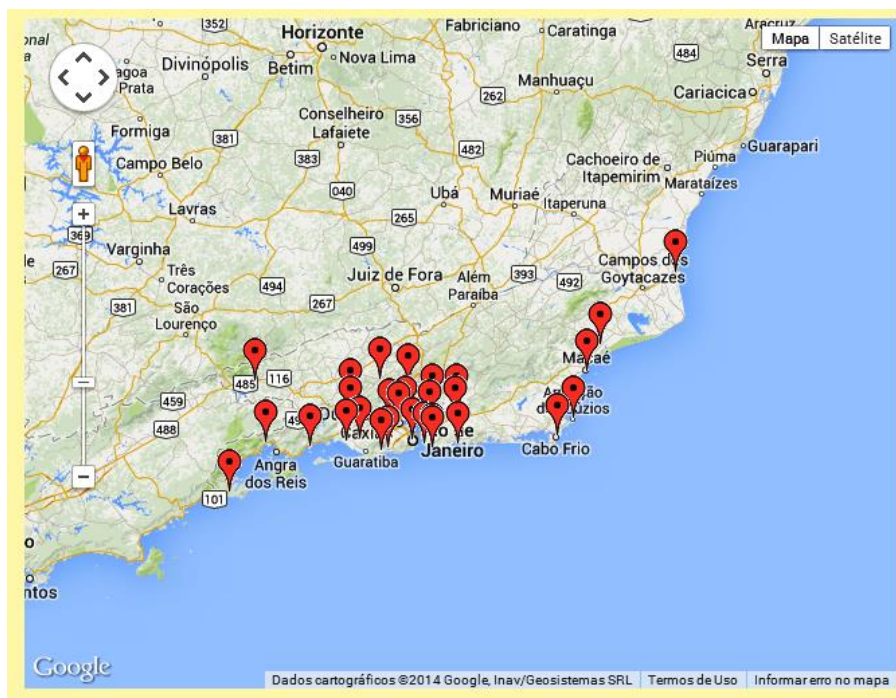


Figura IV - Recorte no estado do Rio de Janeiro do Mapa de conflitos envolvendo injustiça ambiental e saúde no Brasil (FIOCRUZ, 2013).

De acordo com Pacheco, Porto e Rocha (2013, p. 45), os resultados do Mapa de Conflitos da Fiocruz indicam um número elevado de conflitos nos estados do Sudeste. Segundo eles, isto está relacionado ao histórico de intensa ocupação territorial e de industrialização, com inúmeros passivos e impactos ambientais decorrentes. Além disso, os dados da pesquisa evidenciam que as múltiplas formas de degradação

ambiental acontecem, predominantemente, onde vivem populações de menor renda, comunidades negras, populações tradicionais e indígenas, grupos estes, que historicamente se encontram em estado de maior vulnerabilidade socioambiental.

Estes dados dialogam com as reflexões de Acselrad (2004) onde observa que a socialização, localização e distribuição espacial dos custos ambientais são estrategicamente definidas pela economia mundial. Esses espaços são definidos como “zonas de sacrifício” conforme citado anteriormente, que pode ser melhor compreendida através da citação abaixo:

O capital [...] mostra-se cada vez mais móvel, acionando sua capacidade de escolher seus ambientes preferenciais e de forçar os sujeitos menos móveis a aceitar a degradação de seus ambientes ou submeterem-se a um deslocamento forçado para liberar ambientes favoráveis para os empreendimentos [...] o capital dispõe da capacidade de se deslocar, enfraquecendo os atores sociais menos móveis e desfazendo, pela chantagem da localização, normas governamentais urbanas ou ambientais, bem como as conquistas sociais [...] assim o capital especializa gradualmente os espaços, produzindo uma divisão espacial da degradação ambiental e gerando uma crescente coincidência entre a localização de áreas degradadas e de residências e classes socioambientais dotadas de menor capacidade de se deslocalizar (ACSELRAD, 2004, p.32-33).

Além disso, existe uma concordância com as reflexões de Loureiro e Layrargues (2013) quanto ao processo de liberalização da economia, flexibilização do trabalho e de reorganização do Estado, que dialoga com a citação acima:

Nos últimos trinta anos, houve um movimento de liberalização da economia, de flexibilização do trabalho e de reorganização do Estado para garantir a continuidade do modelo de expansão e acumulação do capital, que se reflete na possibilidade de o ambiente servir a interesses públicos em uma sociedade marcada pelo poder do interesse privado. As ações envolvem, entre outras medidas, redução dos gastos públicos, abertura das economias ao capital estrangeiro e privatização das empresas e serviços públicos (LOUREIRO, LAYRARGUES, 2013, p. 57).

Diante destas reflexões, compreende-se que a proposta de correlacionar os dados do Mapa da Fiocruz com os projetos educativos pode vir a contribuir para as discussões em torno das políticas de educação ambiental com ênfase nas dimensões da justiça ambiental. De acordo com Cosenza e Martins (2013) isso pode dar visibilidade às experiências de degradação e desigualdades socioambientais dos sujeitos que vivem riscos, bem como às experiências de lutas socioambientais nas quais tomam parte estes sujeitos pela superação da precarização de seus espaços de vida.

Parte-se da suposição de que os casos dos três municípios se enquadram na definição de “zonas de sacrifício” por apresentarem características similares à citação de Acsegrad. Sendo assim, apresentaremos a seguir a análise dos projetos das escolas dos três municípios do Rio de Janeiro, sendo São João da Barra, Magé e Itaboraí.

4.3 São João da Barra: um olhar sobre os projetos escolares e os conflitos ambientais

Marco Antonio Malagodi, em sua obra “Geografias do dissenso: sobre conflitos, justiça ambiental e cartografia social no Brasil” (2014), observa que Acsegrad (2005) utiliza a expressão *geografia do dissenso* para representar a dinâmica dos conflitos ambientais gerada no estado do Rio de Janeiro no contexto da recente busca de recuperação do crescimento econômico a qualquer custo, quando investiu-se contra a responsabilidade ambiental do Estado e se opôs de forma direta agentes econômicos e “atores sociais no terreno”, como diz. Esta dinâmica que gera conflitos nos territórios, pode ajudar de acordo com os autores, na compreensão das ações de resistência que vêm contestando o modo como o desenvolvimento foi se configurando espacialmente no estado. Entre essas ações, estão aquelas que se confrontam com as “dinâmicas locais que têm penalizado os grupos sociais que pouco puderam se fazer ouvir nas esferas decisórias” (ACSELRAD, 2005, p.08 *apud* MALAGODI, 2014, p.02).

Como exemplo desta dinâmica, destaca-se o projeto de implantação do Complexo Portuário do Açú no município de São João da Barra situado no Norte Fluminense, que passa por um processo de grandes mudanças devido à construção deste megaempreendimento. Segundo levantamentos do Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil³⁹, o município de São João da Barra possui no Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) a marca de 0,671, em 2010, o que situa esse município na faixa de Desenvolvimento Humano Médio (IDHM entre 0,600 e 0,699). A dimensão que mais contribui para o IDHM do município é Longevidade, com índice de 0,800, seguida de Renda, com índice de 0,686, e de Educação, com índice de 0,551.

O Complexo do Porto do Açú em São João da Barra faz parte de uma série de investimentos propostos pelo grupo EBX, liderado pelo empresário brasileiro Eike Fuhrken Batista da Silva, nas áreas de energia, petróleo e gás, mineração e logística.

³⁹ Disponível em:<http://www.atlasbrasil.org.br/>. Acesso 15 de fevereiro de 2015.

De acordo com Suyá Quintslr (2014, p.124), o grupo EBX no momento do licenciamento ambiental do complexo portuário, era composto pelas seguintes empresas: MMX (mineração); OGX (exploração de petróleo e gás); LLX (logística); MPX (energia); OSX (equipamentos e serviços para a indústria offshore de óleo e gás); além de empresas menores, tais como: REX (setor imobiliário); MDX (Barra Medical Center); Pink Fleet; Glória Palace Hotel; Restaurante Mr. Lan e Rio Marina Glória.

O Complexo Portuário do Açú prevê a construção de um terminal portuário privativo de uso misto com capacidade para receber navios de grande porte (até 220 mil toneladas) e estrutura offshore para atracação de produtos como minério de ferro, granéis sólidos e líquidos, cargas em geral e produtos siderúrgicos. Também são previstas a construção de um condomínio industrial com plantas de pelletização, indústrias cimenteiras, um pólo metal-mecânico, unidades petroquímicas, montadora de automóveis, pátios de armazenagem inclusive para gás natural e uma usina termoelétrica.

Os dados obtidos no Mapa da Fiocruz mostram que o projeto inclui a construção de um mineroduto de cerca de 500 km de extensão que levará o minério de ferro produzido pela MMX/Anglo Ferrous Mineração em Conceição de Mato Dentro/MG ao porto, permitindo sua exportação. O projeto está incluído no Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) do Governo Federal e o total de investimentos pode chegar a US\$ 40 bilhões, com capital público e privado, nacional e estrangeiro (Associação de Geógrafos Brasileiros, 2011, p.05).

Tendo como base o Relatório de Impactos Socioambientais do Complexo Portuário do Açú⁴⁰ produzido por pesquisadores do GT Agrário da AGB (2011), o município de Campos dos Goytacazes no estado do Rio de Janeiro é identificado com maior número de assentamentos rurais, tendo no total onze assentamentos. Existem 1.182 famílias assentadas e uma área destinada à reforma agrária no estado do Rio de Janeiro de 17.740,43ha. Destes onze assentamentos, dois seriam diretamente atingidos pelo complexo logístico do Açú, o Zumbi dos Palmares, o maior assentamento do estado com 507 famílias e 8.005,29 ha e o Oziel Alves, com 35 famílias e 410,73 ha (Associação de Geógrafos Brasileiros, 2011, p.09).

⁴⁰ Disponível em:

http://www.mediafire.com/view/fzoydcte8qfhf2h/Relat%C3%B3rio_dos_Impactos_socioambientais_do_Complexo_Portu%C3%A1rio_do_A%C3%A7u_-_AGB_Vers%C3%A3o_Final.pdf. Acesso 15 de janeiro de 2015.

No relatório também foi divulgada a informação da presença de seis comunidades quilombolas (Aleluia/Batatal/Cambucá, Conceição do Imbé, Conselheiro Josino, Lagoa Feia, Morro do Coco e Sossego) que lutam pelo reconhecimento do direito coletivo à terra, sendo que duas fazem parte do assentamento rural Novo Horizonte, criado nos anos 1980.

No ano de 2008, houve a publicação de um decreto do governo do estado do Rio de Janeiro, no qual declarava uma área de 7.200 hectares de interesse público, resultando da desapropriação da área através da Companhia de Desenvolvimento Industrial do Estado do Rio de Janeiro (CODIN). Ainda com base nos estudos do GT Agrário, destaca-se um trecho do relatório produzido pelos pesquisadores que observaram questões importantes neste processo de desapropriação da região:

(...) Essa área está localizada no 5º distrito de São João da Barra e é basicamente ocupada por pequenos agricultores, que deverão dar lugar ao condomínio industrial previsto no projeto. É importante salientar, que tanto o condomínio industrial, quanto o porto são empreendimentos a serem construídos e geridos com recursos privados. No entanto, tal desapropriação está sendo feita com recursos de uma autarquia pública, o que só demonstra a determinação do governo do estado em garantir a instalação de ambos no município (Associação de Geógrafos Brasileiros, 2011, p.44).

As fotografias abaixo também revelam dados importantes para a análise do caso específico de São João da Barra. A primeira foto trata de uma placa da CODIN que indica a área de instalação do Porto do Açú. Nota-se que a informação passada nesta placa diz ser “propriedade privada da CODIN”, sendo que este é um órgão público. Além disso, a segunda foto revela a forma de notificação da CODIN em um processo de desapropriação de uma área residencial.



Figura V - Placa na região de São João da Barra e forma de notificação da CODIN no processo de desapropriação de terra (Fonte: GT Agrário da Associação de Geógrafos Brasileiros, 2011).

Percebe-se que é nítida a arbitrariedade deste processo de instalação do Complexo do Açú, que revela a face perversa das parcerias público-privadas que atendem prioritariamente aos interesses do mercado. Sobre este caso específico das fotos, cabe mais um trecho dos estudos do GT Agrário:

(...) as tratativas da CODIN no caso das desapropriações tem sido as piores possíveis, com ações fraudulentas, onde grande parte das famílias tem recebido – a título de garantia e negociação de suas terras – um pequeno rascunho de papel, sem carimbo, assinatura, marca oficial da instituição, apenas anotações a caneta registrando o valor venal da terra, o valor das benfeitorias e o valor a ser pago na desapropriação. Não há nestes casos, nenhum mandato oficial da justiça, muito menos a presença de agente judiciário para acompanhar o processo (Associação de Geógrafos Brasileiros, 2011, p.46).

Destaca-se que a Constituição Federal de 1988 no seu artigo 265 prevê que em caso de remoção, deve-se haver negociação com as famílias para garantir o reassentamento destas pessoas de forma justa. Sendo assim, compreende-se que a lei foi desrespeitada.

Além disso, de acordo com os dados obtidos no Mapa de Conflitos da Fiocruz (2013)⁴¹ as populações mais atingidas pelo processo de construção do complexo são os agricultores familiares e os pescadores artesanais do município. Sobre os impactos e riscos ambientais, existem indícios identificados na pesquisa da Fiocruz sobre a alteração no ciclo reprodutivo da fauna, alteração no regime tradicional de uso e ocupação do território, desmatamentos, invasão/dano em área protegida, poluição atmosférica, poluição de recurso hídrico e poluição do solo. Os mesmos estudos correlacionam estes impactos com danos e riscos à saúde, tais como as doenças não transmissíveis ou crônicas, piora na qualidade de vida, violência e ameaças às populações. A pesquisa também cita sobre irregularidades no licenciamento ambiental.

No que diz respeito aos projetos educativos, seguindo a proposta governamental das escolas sustentáveis, destaca-se o seguinte:

Das treze escolas no município de São João da Barra que submeteram projetos (Ver Anexo IV)⁴², seis tratam do tema de compostagem e horta escolar, cinco projetos

⁴¹ Disponível em: <http://www.conflitoambiental.icict.fiocruz.br/index.php?pag=ficha&cod=121>. Acesso 19 de junho de 2014.

⁴² Optou-se por divulgar no Anexo IV o projeto de uma escola de São João da Barra.

têm como tema principal ações voltadas para reciclagem e/ou reaproveitamento de resíduos, um projeto propõe o plantio de árvores no entorno da escola e o outro tem como objetivo a construção de fossa séptica para a escola.

Destaca-se que os dados dos projetos que foram organizados na tabela a seguir, foram baseados no documento divulgado pelo Ministério da Educação via SEEDUC/COE, que comportavam as seguintes perguntas: “o que é o projeto?”, “para quê?”, “onde?”, “com quem?”, “a escola está situada em área de risco?”, “que tipos de riscos?”, “a escola participou da formação à distancia sobre escolas sustentáveis?”, “como é a democracia na escola?”, “Houve facilidade na compreensão do tema escolas sustentáveis?”.

As questões referentes aos riscos ambientais devem-se ao fato de que houve a definição por parte do governo de priorizar os repasses de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE - Escolas Sustentáveis, 2013) para os municípios identificados com riscos ambientais. Buscou-se assim, organizar estas informações em formato de tabela no sentido de facilitar a visualização dos dados.

Escolas de São João da Barra - RJ	Tema principal do projeto	Para quê?	Série/ano Público alvo	Facilidade na compreensão do tema escola sustentável	Democracia na escola	A escola está em área de risco ambiental?	Tipos de riscos
Escola 1	Compostagem	Realizar o reaproveitamento dos resíduos sólidos da escola	7º ano	Ótima	Ótima	Não	-----
Escola 2	Reciclagem	Para promover uma consciência ambiental na comunidade escolar	Sem dados	Ótima	Ótima	Não	-----
Escola 3	Reciclagem, Horta	Fazer que toda escola trabalhe visando o desenvolvimento sustentável.	9º ano	Ótima	Ótima	Não	-----
Escola 4	Horta	Promover conscientização ambiental	8º e 9º ano	Ótima	Ótima	Não	-----
Escola 5	Reaproveitamento de água da chuva	A finalidade é que a água das chuvas seja reaproveitada para limpeza de banheiros e irrigação da horta.	8º ano	Ótima	Ótima	Não	-----

Escola 6	Construção de fossa séptica	Redução da contaminação ambiental	5 ° e 6° ano	Regular	Ótima	Sim	Enchentes, Contaminação
Escola 7	Reciclagem	Conscientizar toda a comunidade escolar quanto à importância de pequenas práticas para a preservação ambiental	6° ano	Ótima	Regular	Não	-----
Escola 8	Reciclagem, Horta	Utilizar o adubo orgânico produzido na Escola para adubar a horta e o jardim	7° ano	Ótima	Ótima	Não	-----
Escola 9	Horta	Buscar a sensibilização ambiental da comunidade escolar e local.	7° ano	Regular	Ótima	Sim	Porto do Açú
Escola 10	Horta	Utilização na merenda escolar e distribuição para a comunidade	8 ° e 9° ano	Ótima	Ótima	Sim	Secas
Escola 11	Reciclagem	Evitar a poluição do meio ambiente e danos a saúde	8 ° e 9° ano	Ótima	Ótima	Sim	Vendaval
Escola 12	Plantio de árvores	Melhoria da qualidade do ar	8° ano	Ótima	Ótima	Sim	Porto do Açú
Escola 13	Horta	Consumo de alimentos de qualidade, e plantas medicinais sem o uso de agrotóxicos	7° ano	Ótima	Ótima	Sim	Enchentes, vendaval

Tabela I – Síntese das informações dos projetos escolares do município de São João da Barra.

Chamam atenção as informações referentes aos riscos ambientais das regiões onde estão situadas as escolas. Levando em consideração os dados da Fiocruz, este município passa por situações de riscos, conflitos e injustiças ambientais. Mesmo assim, das treze escolas que submeteram projetos, apenas seis citam sobre a existência de riscos ambientais no município, sendo que duas relacionam os riscos com a existência do complexo portuário do Açú. Cabe ressaltar, que uma das escolas de São João da Barra está situada às margens da praia do Açú, local onde está sendo instalado o empreendimento. Esta escola em questão, não identifica a região como área de risco.

Considerando estes dados, observa-se que a percepção do risco ambiental vem sendo tratada sob os aspectos mais ligados aos efeitos e aos danos, onde não são

ênfatizados os fatores determinantes que levam a existênça dos riscos. Sendo assim, acredita-se que muitos dos projetos parecem estar desvinculados de uma contextualização do território em questão.

Outro dado importante foi a revelaçaõ de que os gestores dos projetos consideram o aspecto da democracia na escola como “ótima”. Isso nos leva a crer duas hipóteses: que a participação da comunidade escolar nestas escolas é ativa ou então, os sujeitos que preencheram estes dados convivem com um ambiente que não favorece a explicitaçãõ das reais condições das escolas. Isso sugere pensar que seria interessante uma participação mais ampla da comunidade escolar na elaboraçãõ destes projetos.

De forma que as informações dos projetos e dos conflitos ambientais de São João da Barra pudessem estar mais bem organizadas, optou-se por construir uma imagem que correlaciona os temas dos projetos escolas sustentáveis com os dados dos conflitos obtidos no Mapa da Fiocruz.

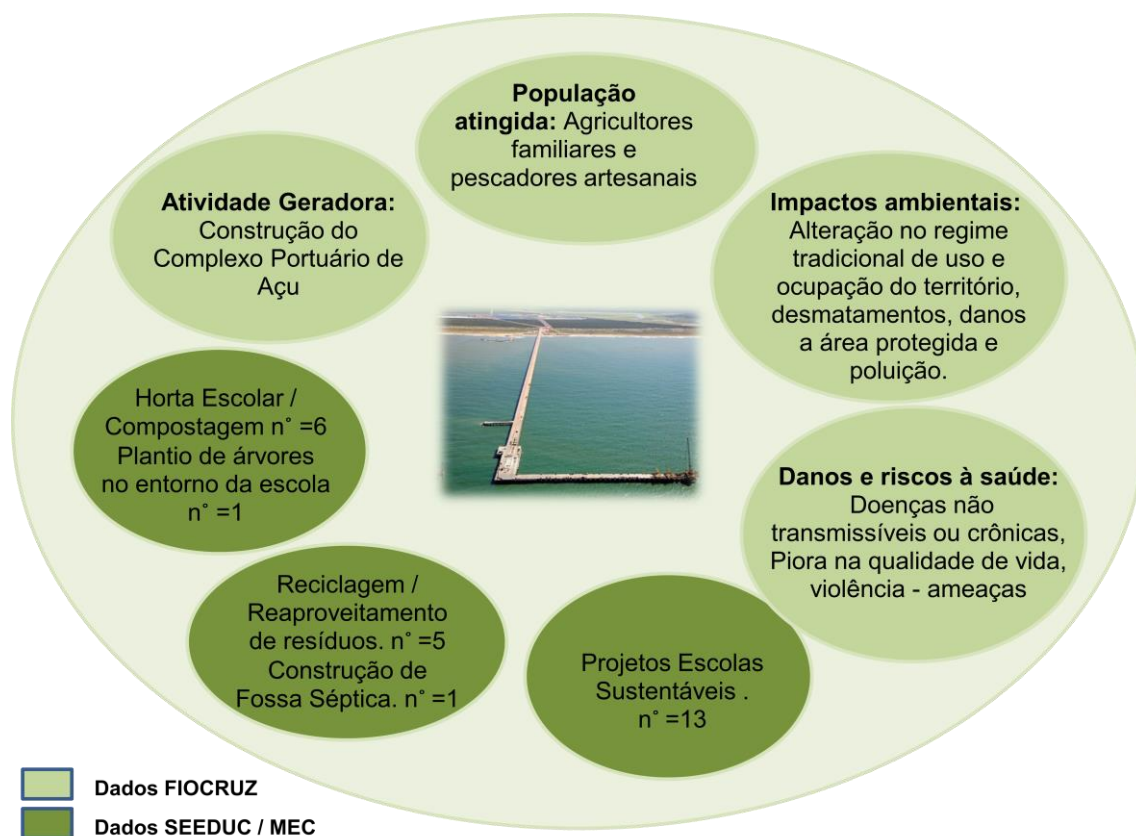


Figura VI – Esquema que relaciona os dados dos projetos escolares (SEEDUC/MEC) e os conflitos socioambientais (FIOCRUZ)

Em busca de tentar responder as questões colocadas no início da dissertação, neste caso específico de São João da Barra, pode-se considerar que os projetos não abordam nos temas e/ou objetivos os conflitos socioambientais existentes no território onde estão situadas as escolas. Além disso, estes projetos parecem não contribuir para minimizar os conflitos existentes na região.

4.4 Magé: um olhar sobre os projetos escolares e os conflitos ambientais

Analisando os dados referentes à Magé, município da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, foi possível verificar que o município também passa por grandes transformações. O território, situado às margens da Baía de Guanabara sofre com impactos das diversas atividades industriais situadas no entorno da Baía. De acordo com o Censo 2010, a população de Magé é de 227.322 habitantes. O Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil mostra que o município de Magé possui no Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) a marca de 0,709, em 2010, o que situa esse município na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799). A dimensão que mais contribui para o IDHM do município é Longevidade, com índice de 0,832, seguida de Renda, com índice de 0,685, e de Educação, com índice de 0,626.

Segundo levantamentos da Fiocruz (2010)⁴³, o crescimento populacional em Magé e o desenvolvimento industrial trouxeram além da poluição, questões ambientais de ordem física, tais como a destruição dos ecossistemas periféricos à Baía, os aterros de seu espelho d'água, o uso descontrolado do solo e seus efeitos adversos em termos de assoreamento, sedimentação de fundo, inundações e deslizamentos de terra.

Ao mesmo tempo, sérios problemas de saúde pública vêm caracterizando a região da bacia hidrográfica da Baía de Guanabara, o que remete na inadequada gestão dos esgotos sanitários e dos resíduos sólidos urbanos. Ou seja, a execução dos serviços de infraestrutura de saneamento e drenagem não acompanhou o crescimento populacional.

O título do Mapa de Conflitos da Fiocruz em referência ao município de Magé é: “Pescadores sofrem ameaças, violências e até morte, ao defender seu direito ao trabalho na Baía de Guanabara” (FIOCRUZ, 2010). Os pescadores artesanais (população mais atingida) desde o final de 2007 enfrentam as consequências negativas das obras de

⁴³ Disponível em: <http://www.conflitoambiental.icict.fiocruz.br/index.php?pag=ficha&cod=105>. Acesso 19 de junho de 2014.

implantação do Projeto Terminal Flexível de Gás Natural Liquefeito da Baía de Guanabara (GNL) e do Projeto GLP da Baía de Guanabara da Petrobras, levadas a cabo por empresas terceirizadas contratadas pela estatal. Este terminal irá levar gás de cozinha gerado na Refinaria de Duque de Caxias (REDUC), através de dutos submarinos até o terminal da Ilha Redonda, perto da Ilha do Governador na zona norte do Rio de Janeiro.

Os impactos e riscos ambientais que foram identificados pela Fiocruz estão voltados para a alteração no regime tradicional de uso e ocupação do território e poluição de recursos hídricos. Neste caso também foram verificadas irregularidades no licenciamento ambiental. Os estudos também correlacionaram os impactos com os danos e riscos à saúde, sendo eles, piora na qualidade de vida, insegurança alimentar, violência, ameaças, lesão corporal e assassinatos (FIOCRUZ, 2010).

Já no que diz respeito aos vinte e um projetos das escolas do município de Magé (Ver Anexo V)⁴⁴, dez projetos tratam sobre o tema da reciclagem e/ou reaproveitamento de resíduos ou captação de água da chuva, quatro projetos focaram em ações de sensibilização para questões socioambientais. Houve ainda a proposta em três projetos de ações de Educomunicação e um projeto de despolição dos rios.

Escolas de Magé- RJ	Tema principal do projeto	Para quê?	Série /ano	Facilidade na compreensão do tema	Democracia na escola	A escola está em área de risco ambiental?	Tipos de riscos
Escola 1	Horta	Criar um projeto coletivo com participação do corpo docente e discente, proporcionando cultivo de alimentos.	8º e 9º ano	Ótima	Ótima	Não	-----
Escola 2	Coleta Seletiva	Inclusão ,valorização da categoria dos catadores de material reciclável e preservação do meio ambiente	9º ano	Ótima	Ótima	Sim	contaminação
Escola 3	Reciclagem	Despertar no aluno o interesse na conservação do ambiente escolar.	8º ano	Regular	Ótima	Não	-----
Escola 4	Reaproveitamento de água da chuva	Reutilização da água da chuva	8º ano	Ótima	Ótima	Não	-----

⁴⁴ Optou-se por divulgar no Anexo V, um dos projetos de Magé.

Escola 5	Reciclagem	Reciclagem e Compostagem	9º ano	Ótima	Ótima	Sim	Poluição nos mangues
Escola 6	Reciclagem/Reaproveitamento	Reaproveitamento do óleo de cozinha	5º,6º, 7ºano	Ótima	Ótima	Sim	Enchentes, deslizamento
Escola 7	Educomunicação	Sensibilizar a todos os envolvidos no projeto para o Consumo Sustentável.	8º ano	Ótima	Regular	Sim	Gasoduto
Escola 8	Sensibilização	Para induzir um uso do recurso mais racional, para que índices como os de desperdícios e contaminação caiam.	9º ano	Regular	Ótima	Sim	Enchentes, violência
Escola 9	Reciclagem/Reaproveitamento	Redução da entrada de Óleo na Baía de Guanabara	8º,9º ano	Ótima	Regular	Sim	Secas, epidemias, enchentes, violência, contaminação
Escola 10	Reciclagem	Recolher e reciclar as garrafas pets jogadas na escola	6º,7º, 8ºano	Regular	Regular	Sim	Violência
Escola 11	Horta/Pomar	Trazar mais qualidade na alimentação	9º ano	Ótima	Ótima	Sim	Violência
Escola 12	Revitalização de rios	Beneficiar a comunidade	9º ano	Ótima	Ótima	Sim	Enchentes, epidemias
Escola 13	Espaço sustentável/Sensibilização para temas ambientais	Serve para preservar as características da escola dando ao espaço um aproveitamento para plantações diversas	9º ano	Ótima	Ótima	Sim	Infestação de insetos
Escola 14	Sensibilização para temas ambientais	Conscientização dos educandos para a construção de hábitos e atitudes para a preservação e o desenvolvimento sustentável	7º,8º, 9º ano	Ótima	Ótima	Sim	Enchentes, deslizamento, incêndios
Escola 15	Educomunicação	Trabalhar o pensamento sobre consciência ambiental	8º ano	Ótima	Ótima	Sim	Enchentes, deslizamento, contaminação
Escola 16	Educomunicação	Elaboração de vídeos sobre a poluição da água	6º ano	Ótima	Ótima	Sim	Enchentes
Escola 17	Sensibilização para temas ambientais	Conscientização do uso e tratamento da água	5º,6º, 7ºano	Regular	Regular	Sim	Epidemias
Escola 18	Horta	Para valorizar a importância da água	9º ano	Ótima	Ótima	Sim	-----
Escola 19	Horta/Jardinagem	Valorizar o meio ambiente e reciclagem	8º ano	Regular	Regular	Sim	Enchentes, deslizamento, contaminação, violência
Escolas 20	Horta	Melhorar a Merenda Escolar	7º,8º ano	Regular	Regular	Sim	Violência
Escolas 21		Confecção de	6º	Ótima	Ótima	Sim	Violência

	Reciclagem	murais, brinquedos, móveis etc. para serem utilizados na escola	ano				
--	------------	---	-----	--	--	--	--

Tabela II – Síntese das informações dos projetos escolas sustentáveis do município de Magé

Percebe-se que muitos projetos das escolas de Magé reconhecem que a região passa por processos que envolvem riscos ambientais. Uma escola cita o Gasoduto como um fator de geração de riscos e outras identificam o aumento da violência no município. Mesmo havendo o reconhecimento destas questões territoriais, percebe-se que os projetos tratam de questões mais genéricas e não abordam nos temas e/ou objetivos os conflitos socioambientais existentes no território onde estão situadas as escolas.

Neste mesma linha se insere a Agenda 21 de Magé, que é o resultado de um processo educativo de caráter não formal envolvendo atores sociais locais, por meio do programa empresarial da Petrobras como medida de responsabilidade social relacionado com a instalação do empreendimento do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro – COMPERJ, uma vez que o município está na área de influência deste empreendimento. Diante disso, considera-se relevante trazer algumas reflexões sobre o programa da Agenda 21 de Magé, até mesmo para tentar compreender se existe alguma influência das premissas pedagógicas estabelecidas no programa em relação aos conteúdos dos projetos escolas sustentáveis.

Diante desta consideração, ressalta-se que em busca de criar uma “ambiência de relacionamento positivo” com as comunidades que estão localizadas sob as áreas de influência direta das operações do empreendimento, a Petrobras em parceria com o Ministério do Meio Ambiente e a Secretaria de Ambiente do Estado do Rio de Janeiro, desenvolveu metodologias para a implementação da Agenda 21 Local nos municípios no entorno do COMPERJ.

De acordo com o documento oficial da Agenda 21 Local de Magé-RJ, a proposta está pautada na formação de parcerias entre diversos setores afim de proporem ações para as questões ambientais locais.

A implementação de Agendas 21 Locais colabora para estruturar modelos sustentáveis de desenvolvimento, ao mesmo tempo em que esclarece o papel de cada setor social nesse processo. Além disso, neste caso, contribui para que os municípios se preparem mais adequadamente para os impactos e oportunidades advindos do desenvolvimento impulsionado pelo Comperj e por outras empresas que se instalarão na região (PETROBRAS, 2011, p.07).

Observa-se que proposta da Agenda 21 Local de Magé que se dá por meio de Fóruns de Agenda 21, com espaços de diálogos onde representantes de diversos setores da sociedade se reúnem para acompanhar a construção das Agendas Locais e a viabilização dos Planos Locais de Desenvolvimento Sustentável, se aproximam da proposta defendida por Giddens (2001) em seu livro *A Terceira Via*, onde “o governo pode e deve desempenhar um importante papel na renovação da cultura cívica” da sociedade civil (GIDDENS, 2001, p.89 *apud* NEVES, 2005,p. 51).

Os pescadores de Magé criticam as propostas dos projetos de geração de renda das empresas envolvidas no empreendimento do COMPERJ, alegando que estes projetos não estão relacionados à pesca, pois pretendem continuar sendo pescadores. A Agenda 21 Local propõe para a "geração de trabalho, renda e inclusão social" os seguintes tópicos:

Criar incentivos fiscais para a abertura de novos empreendimentos e atrair indústrias com responsabilidade socioambiental; Reduzir a burocracia municipal para a abertura de novas empresas; Cobrar da Prefeitura Municipal, Secretarias Municipais e Câmara Municipal a elaboração de políticas públicas para a geração de emprego; Promover o desenvolvimento de ações de qualificação da mão de obra local, principalmente entre as mulheres e os jovens, para gerar aumento da renda familiar (Sistema S e outras instituições de ensino e ONGs); Realizar cursos de capacitação para que pessoas interessadas tenham acesso ao mercado de trabalho (PETROBRAS, 2011, p. 115).

Percebe-se no texto da Agenda 21 Local de Magé que a possibilidade de incorporar a atividade da pesca como continuidade de geração de trabalho, renda e inclusão social não foi lembrada pelos agentes que construíram o documento. De acordo com Acselrad, Campello e Bezerra (2009), nessas conjunturas em que os atores sociais se veem constrangidos a aceitar de forma submissa os grandes projetos econômicos ou manifestarem-se através de denúncias impotentes, há a substituição da política pela submissão.

Além disso, observa-se que existe um processo de apagamento das reais demandas da população local no discurso construído pelo documento da Agenda 21, conforme destacamos a seguir:

Magé não tem recursos para projetos científicos voltados ao desenvolvimento sustentável – e este é um dos entraves locais indicados pelo grupo, que aponta os recursos naturais do município e sua biodiversidade como uma potencialidade para atrair empresas e investimentos internacionais. O grupo ressaltou que faltam incentivos

para que empresas estrangeiras invistam no município (PETROBRAS, 2011, p.138).

Além desses "apagamentos" e de invisibilização dos grupos mais oprimidos e impactados pelo empreendimento em questão, Meszáros (2008, ed.2) aponta o caráter de construção do processo de "internalização" de valores para uma aceitação ativa dos princípios dominantes.

A questão central, sob domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema (...) trata-se de uma questão de "internalização" pelos indivíduos (...). As instituições formais de educação certamente são parte importante do sistema global de internalização. (...) eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes forem atribuídas (MESZÁROS, 2008, p.44).

A Agenda 21, sob a ótica de materializar uma proposta metodológica de mediação e gestão, impõe uma relação de apagamento das contradições e conflitos conforme foi identificado no trecho abaixo:

(...) a atenção dedicada ao projeto, coordenado e acompanhado pela Petrobras, e a transparência na condução dos processos minimizaram posturas negativas e foram decisivas para conseguir o comprometimento de todos os participantes (PETROBRAS, 2011, p.22).

Interessante observar nestas análises que o que está em disputa não é apenas o uso e apropriação do território de Magé, mas a própria identidade de luta que estes grupos mais impactados possuem. Isso nos remete aos pensamentos de Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido*.

As elites dominadoras da velha Roma falavam na necessidade de dar "pão e circo" às massas para conquistá-las, amaciando-as, com a intenção de assegurar a sua paz. As elites dominadoras de hoje, como as de todos os tempos, continuam precisando da conquista como uma espécie de "pecado original", com "pão e circo" ou sem eles. Os conteúdos e os métodos da conquista variam historicamente, o que não varia, enquanto houver elite dominadora, é esta ânsia necrófila de oprimir (FREIRE, 2014, p.190).

Além do COMPERJ, a região de Magé é rota dos principais programas ligados ao Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) além disso, passa por intensos conflitos

ambientais, incluindo a violação de direitos humanos, ameaças de morte e homicídios entre pescadores. Na cidade está a sede do grupo Associação Homens do Mar da Baía de Guanabara (AHOMAR), instituição que ganhou repercussão internacional depois do assassinato de seus membros e cujo presidente Alexandre Anderson vive sob escolta policial 24 horas, por conta das inúmeras ameaças e dos atentados que já sofreu por denunciar problemas ambientais na Baía de Guanabara. Importante ressaltar também a existência de outros movimentos sociais em Magé, tal como o “Fórum dos Atingidos pela indústria do Petróleo e Petroquímica nas Cercarias da Baía de Guanabara” que atua com a defesa de povos tradicionais e pescadores da região.

Diante deste cenário, a pergunta se manifesta: qual a educação ambiental necessária para a realidade de conflitos e injustiças socioambientais que atingem estas populações mais vulneráveis? É possível pensar que os projetos submetidos para o processo da IV CNIJMA no município de Magé pouco podem contribuir para minimizar os conflitos existentes no território. Estes projetos parecem não atuar na produção de críticas e na problematização da realidade.

Seguindo a mesma organização dos dados do município da São João da Barra de forma que as informações dos projetos e dos conflitos ambientais pudessem estar mais bem organizadas, optou-se por construir outra imagem que correlaciona os temas dos projetos escolas sustentáveis com os dados dos conflitos obtidos no Mapa da Fiocruz.

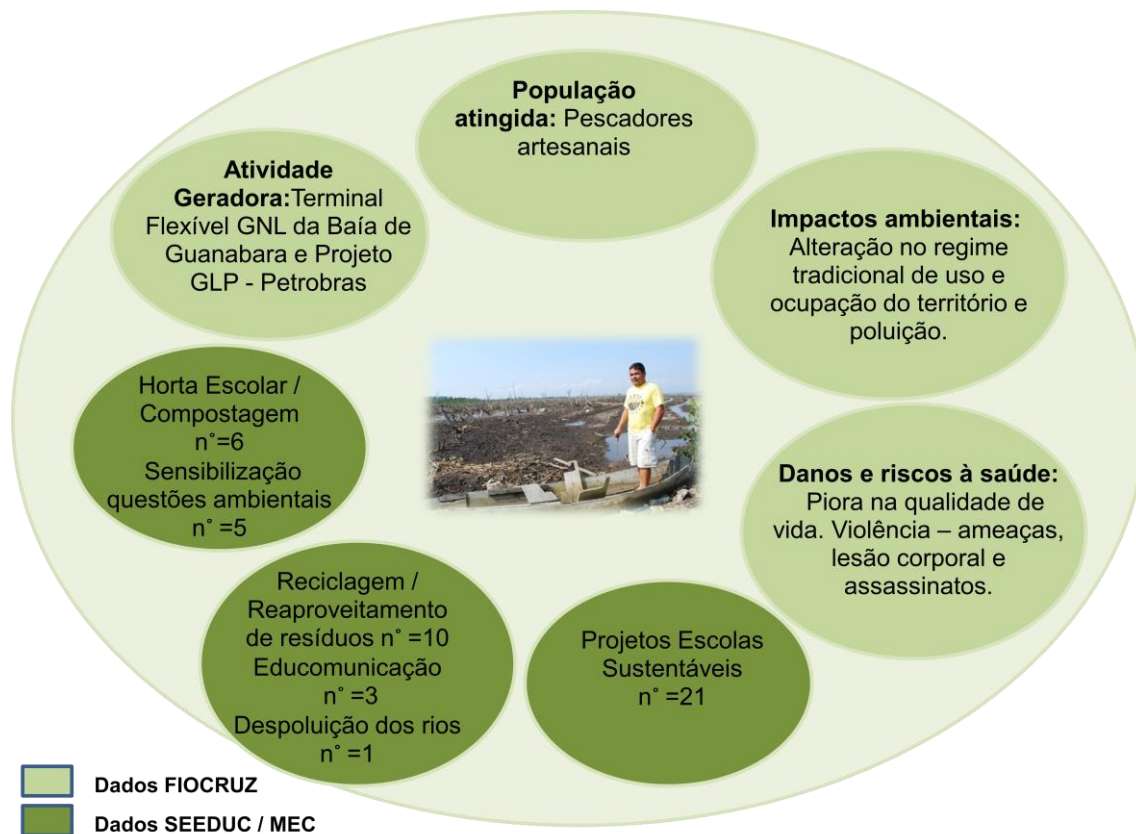


Figura VII - Esquema que relaciona os dados dos projetos escolares (SEEDUC/MEC) e os conflitos socioambientais (FIOCRUZ) de Magé.

Diante da configuração exposta, é necessário refletir como a educação ambiental e os projetos das escolas sustentáveis se inserem dentro deste modelo que propõe incentivos para a comunidade escolar participar da elaboração de projetos de sustentabilidade. Vale ressaltar que a ideia de uma política participativa exige antes de tudo que condições materiais básicas de sobrevivência estejam garantidas, incluindo saúde e segurança que tornem minimante os “grupos de interesse” capazes de participar de qualquer processo cívico na resolução de seus problemas. Desta forma, a participação social só pode se dar num ambiente em que todos tenham condições de igualdade para exercerem suas participações e atividades.

Aqui se identifica que o papel da educação ambiental crítica e a articulação com o movimento por justiça ambiental, mais que incentivar a participação, pode ser uma estratégia para revelar as condições desiguais nas disputas políticas, evidenciando as condições de opressão ambiental, de violação de direitos fundamentais e de desigualdade de condições para o diálogo. Além disso, acredita-se que a educação no processo de gestão ambiental também pode ser um elemento para fortalecer os

movimentos sociais já existentes em Magé, no sentido de ampliar a participação nos espaços públicos de gestão.

4.5 Itaboraí: um olhar sobre os projetos escolares e os conflitos ambientais

O município de Itaboraí com pouco mais de 200.000 habitantes (Censo 2010), possui no Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) a marca 0,693 em 2010, o que situa esse município na faixa de Desenvolvimento Humano Médio (IDHM entre 0,600 e 0,699) de acordo com dados do Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil. A dimensão que mais contribui para o IDHM do município é Longevidade, com índice de 0,813, seguida de Renda, com índice de 0,690, e de Educação, com índice de 0,593.

Itaboraí passa por grandes transformações e isso pode vir a intensificar ainda mais os problemas já enfrentados pela população (como a falta de infraestrutura e saneamento básico). Esses impactos e os prometidos benefícios estão relacionados à instalação do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (COMPERJ), na região norte do município, próximo ao bairro de Porto das Caixas e da fronteira com os municípios de Guapimirim e Cachoeiras de Macacu, às margens da BR-493 (FIOCRUZ, 2014). O principal objetivo do COMPERJ é de refinar aproximadamente 150 mil barris diários de petróleo pesado procedente da Bacia de Campos (Marlim), contando para isso com uma estrutura logística que prevê a implantação de vias de acesso, emissário de efluentes, adutora, infraestrutura dutoviária e linhas de transmissão⁴⁵.

Esse cenário se dá num contexto de elevada precariedade da vida no município, no qual 95% das ruas não são asfaltadas, 66% dos domicílios não têm acesso a água e apenas 1,9% tem acesso a rede de esgoto e saneamento básico (GT Agrário da AGB, 2014, p.07).

Os moradores do entorno de plantas industriais, moradores de aterros e/ou terrenos contaminados e de bairros atingidos por acidentes ambientais foram identificados no Mapa da Fiocruz como as populações mais vulneráveis aos impactos. Os impactos e riscos ambientais identificados pelo estudo dizem respeito ao dano a área protegida, poluição atmosférica, poluição de recursos hídricos e poluição do solo.

⁴⁵ Disponível em: <http://www.petrobras.com.br/pt/nossas-atividades/principais-operacoes/refinarias/complexo-petroquimico-do-rio-de-janeiro.htm>. Acesso 15 de janeiro de 2015.

No que diz respeito as análises dos projetos de educação ambiental, os cinco projetos das escolas sustentáveis (Ver Anexo VI) ⁴⁶ submetidos ao processo da IV CNIJMA, dois tratam sobre horta escolar, um projeto sobre acessibilidade com a proposta da construção de um bicicletário para os estudantes. Os outros dois tinham como tema principal o desenvolvimento de ações para reciclagem/reaproveitamento de resíduos. A tabela a seguir apresenta outros dados importantes dos projetos escolares de Itaboraí.

Escolas de Itaboraí-RJ	Tema principal do projeto	Para quê?	Série/ano	Facilidade na compreensão do tema	Democracia na escola	A escola está em área de risco ambiental?	Tipos de riscos
Escola 1	Reciclagem	Para ser reutilizado e reciclado	7º ano	Ótima	Ótima	Não	-----
Escola 2	Horta	Bons hábitos alimentares	6º ano	Ótima	Ótima	Não	-----
Escola 3	Reciclagem	Sensibilizar para o desenvolvimento da consciência sustentável	7º, 8º ano	Ótima	Ótima	Sim	Epidemias, violência
Escola 4	Acessibilidade/ Bicicletário	Para melhorar acessibilidade	8º, 9º ano	Ótima	Ótima	Sim	Enchentes, contaminação
Escola 5	Horta	Utilizar produtos agrícolas	6º ano	Regular	Regular	Sim	Enchentes, contaminação

Tabela III – Síntese das informações dos projetos escolas sustentáveis do município de Itaboraí.

Observa-se na tabela que houve o reconhecimento da região como área de risco, no entanto, não houve a citação sobre COMPERJ como um possível fator que amplia o nível de vulnerabilidade ambiental na região. A maioria dos sujeitos que responderam as questões em nome das escolas alegaram a facilidade na compreensão do tema das escolas sustentáveis. Isso leva a supor, que estes sujeitos buscaram planejar os projetos próximos as diretrizes apontadas nos documentos da IV CNIJMA.

Acredita-se que os temas em torno da produção de hortas e nas práticas relacionadas a reciclagem, podem vir a trazer debates importantes com a comunidade escolar tendo em vista que o município passa por significativas transformações que exigirão políticas públicas para saneamento básico, para gestão das águas territoriais e outras políticas que acompanham os projetos de desenvolvimento definidos pelo Estado.

⁴⁶ Optou-se por divulgar no Anexo VI, um projeto escolar de Itaboraí.

Guerreiro (2013) que analisa o contexto da educação no processo da Agenda 21 Local de Itaboraí, observa alguns pontos importantes que merecem destaque na citação a seguir:

O complexo petroquímico instalado na região necessitará de um volume de 1500 litros de água por segundo e promete viabilizar o fornecimento de água para os habitantes. O argumento empregado pela Petrobras e pelo governo estadual acerca da utilização de água de reuso, em um território com tão precário fornecimento e tratamento, significa desonerar o poder público de garantir um direito e transferir a gestão da água para a esfera privada (GUERRIEIRO, 2013, p.79).

Diante destes fatos, busca-se destacar novamente as reflexões de Layrargues sobre “temas geradores” e “atividades-fim”. Se os projetos contemplarem os debates sobre hortas e reciclagem como “temas geradores”, pode-se gerar assim, uma valorosa oportunidade para problematizar a realidade local. Mas se essas iniciativas ficarem mais voltadas como objetivo final, ou seja, como “atividade-fim”, corre-se o risco de construir processos que se alinham mais com as perspectivas comportamentais e pragmáticas da educação ambiental. Além disso, o risco amplia-se quando os conflitos e as populações mais vulneráveis de Itaboraí não são visibilizados nos projetos educativos.

De acordo com o documento do GT- Agrário/AGB, existe todo um sistema complexo em relação ao empreendimento do COMPERJ. Fala-se sobre a insuficiência dos sistemas de abastecimento de água da população para os próximos anos relacionado ao funcionamento do empreendimento e seus impactos na infraestrutura hidrosanitária e demográfica da região. Esta complexidade possivelmente influenciará no aprofundamento dos casos de conflitos pela água e pela terra na região.

Além disso, Guerreiro (2013) destaca que existem diversas outras transformações recorrentes em regiões onde ocorre a instalação de grandes empreendimentos, tais como intensificação do processo de favelização, migrações, aumento da criminalidade, falta de infra-estrutura urbana para comportar o adensamento populacional e ocupação desordenada do território.

É possível que os projetos das escolas de Itaboraí estejam dialogando com outras práticas educativas ambientais, com as propostas criadas para a Agenda 21 do município. De acordo com dados obtidos no relatório da Agenda 21 de Itaboraí, a Coordenação de Educação Ambiental da Secretaria Municipal de Educação e Cultura implementou o programa “Os 5 Rs” (Reciclar, Reduzir, Reutilizar, Reaproveitar e Repensar) nas 74 escolas municipais, onde foram instaladas “lixeiros ecológicas”

(PETROBRAS, 2011) como medida de mitigação dos conflitos ambientais relacionados com a empreendimento do COMPERJ.

Seguindo a mesma organização dos dados dos outros dois municípios analisados, optou-se por construir outra imagem que correlaciona os temas dos projetos escolas sustentáveis com os dados dos conflitos obtidos no Mapa da Fiocruz.

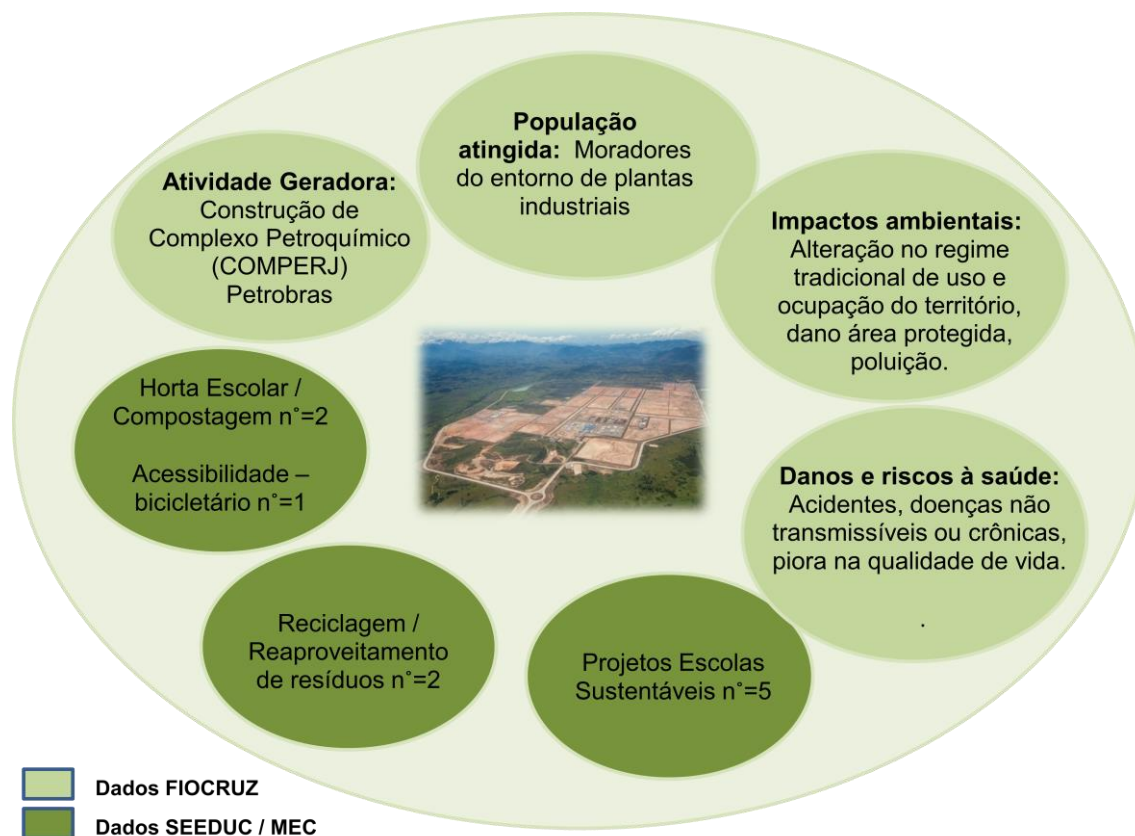


Figura VIII - Esquema que relaciona os dados dos projetos escolares (SEEDUC/MEC) e os conflitos socioambientais (FIOCRUZ) de Itaboraí.

Acredita-se que seria possível trabalhar com temas em torno destes problemas e conflitos que ocorrem (ou estão previstos para acontecer em Itaboraí) a partir dos projetos escolas sustentáveis. Mesmo mantendo as temáticas escolhidas (horta, reciclagem, acessibilidade...) estes temas trabalhados de forma que contemple um movimento de problematização e criticidade da realidade local, poderiam levar a emergir questões voltadas para o cotidiano da população local que sofre com os efeitos destes projetos desenvolvimentistas.

Freire (2014) em sua obra *Pedagogia do Oprimido* reflete sobre um ponto importante que nos ajuda a pensar a importância de estabelecer estas conexões entre

educação ambiental e conflitos ambientais, posto que este movimento possibilita expor as contradições sociais.

Por isso é que não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de “invasão cultural”, ainda que feita com a melhor das intenções. O que temos que fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, com problemas que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige respostas... (FREIRE, 2014. p. 119).

Levando em considerações estes dados levantados na pesquisa, percebe-se que os projetos das escolas analisados pouco se aproximam das discussões em torno do movimento por justiça ambiental e que os conflitos socioambientais existentes no território onde estão situadas as escolas não estão contemplados nos temas e/ou objetivos dos projetos educativos. Isso nos leva a supor que estes projetos em questão, pouco podem contribuir para amenizar os conflitos socioambientais existentes no território, como também pouco promove a produção de críticas por meio da problematização da realidade.

Através da apreciação destes dados pode-se perceber que existe um predomínio de projetos que focam em questões socioambientais mais genéricas, fundamentadas talvez em um senso comum sobre questões relativas ao campo da educação ambiental e que parece não dialogar com as demandas das populações mais vulneráveis e com realidade socioambiental do território onde estão situadas as escolas.

É importante ressaltar que não existe a intenção de desconsiderar a importância dos temas priorizados nos projetos escolares, compreendendo a relevância de projetos que abrangem ações de horta escolar, reaproveitamento de resíduos, reciclagem, educomunicação e outros. Valoriza-se o esforço e empenho dos professores e gestores na elaboração dos projetos escolares, muitas vezes, realizados pelo esforço pessoal ou de grupos intencionados na articulação das escolas à temática ambiental.

No entanto, defende-se a incorporação das dimensões pedagógicas dos conflitos ambientais tanto nos projetos de educação ambiental, quanto nas diretrizes das orientações para o Programa Nacional Escolas Sustentáveis de maneira que possam servir como subsídios nas práticas cotidianas escolares e nas políticas públicas do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É reconhecido que o campo da educação ambiental no Brasil esteja tendo um importante espaço no contexto das disputas em relação as agendas públicas. Além disso, acredita-se que a realidade atual da educação ambiental no Brasil agrega novas questões às necessidades de planejamento de políticas públicas deste campo específico. Somado à isso, nesse momento histórico encontra-se em discussão a necessidade de mudanças no campo da educação ambiental, pois de acordo com Layrargues (2012, p.398) a educação ambiental brasileira está vivendo um período de crise de identidade. Nessa circunstância, ainda existe a demanda por políticas estruturantes em função do processo de crescimento de situações que envolvem casos de injustiças ambientais e no aumento de populações em situação de vulnerabilidade ambiental resultando em inúmeros casos de conflitos ambientais. O que leva a pensar que estamos vivendo um momento propício para compreender a necessidade de ultrapassar a ideia de políticas meramente voltadas para questões preservacionistas e de cunho comportamentalista na área, e sim, para se construir processos educativos baseados no desenvolvimento de práticas educativas críticas e problematizadoras estruturadas fundamentalmente, em políticas públicas de Estado e não tanto com as políticas voltadas aparentemente para projetos de governo.

Nesse sentido, buscou-se no presente trabalho observar o contexto da educação ambiental a nível mais “macroscópico”, no sentido de tentar compreender a conjuntura sociopolítica que se insere no contexto da educação ambiental na atualidade e os fatores determinantes que influenciam a configuração dos projetos escolares no âmbito da proposta das escolas sustentáveis. Assim, foi possível perceber que no período de consolidação do campo da educação ambiental, muitos dos documentos oficiais reproduziam uma linguagem hegemônica de apologia de uma cidadania ativa. Este caráter, sem dúvida, reflete nas atuais políticas públicas de educação ambiental. Não existe a intenção de desconsiderar a importância do aspecto de formação da cidadania ativa, no entanto, esta apologia identificada nos documentos parece estar de comum acordo com os projetos de reformas políticas que norteiam as novas funções do Estado e da sociedade civil, conforme o modelo da “Terceira Via” defendido por autores como Anthony Giddens (2007).

As ponderações da Nova Pedagogia da Hegemonia da obra de Lúcia Neves em seu livro “A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o

consenso”, foram essenciais para ajudar na compreensão do papel da educação para difundir e manter os valores hegemônicos que norteiam as novas funções do Estado e da sociedade civil.

A perspectiva voluntária e individualista encontrada em alguns documentos analisados no primeiro capítulo nos remete fundamentalmente as discussões sobre esse fenômeno e revela que este modelo propõe estimular um tipo de participação que busca incentivar movimentos caracterizados por soluções individuais. A leitura da obra de Neves ajudou também na compreensão do projeto de um “Estado de novo tipo” constituído de uma sociedade civil ativa, que ajuda a formular espaços de consensos e harmonização de interesses frente aos conflitos que são internos à própria luta de classes.

Sendo assim, foi possível compreender que a educação ambiental regida pelas políticas públicas brasileiras, muitas das vezes torna-se uma ferramenta estratégica para a difusão deste tipo de proposta que contribui com os apagamentos das contradições e os conflitos sociais, propagando-se em um movimento de consentimento da sociedade civil sob as atuais condições sociopolíticas da atualidade. Esta compreensão parte da ideia de que as análises sobre as políticas públicas devem estar amparadas por entendimentos que permeiam os processos históricos e também sob as relações de forças que existem na sociedade.

Diante disso, concorda-se com Kaplan e Loureiro (2011, p.181) quando observam a necessidade de ampliação das investigações no campo da educação ambiental, no sentido de investigar em que medida as políticas públicas em educação ambiental estão respondendo as pressões sociais, quais os sentidos dessas pressões como também, as influências dessas políticas no cotidiano.

As reflexões dos autores citados acima podem também servir para ajudar a justificar a pertinência desta pesquisa que se propõe além de outras questões, identificar as repercussões da política das escolas sustentáveis no contexto atual. Sobre isso cabe destacar que através da apreciação dos documentos analisados da IV Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, conclui-se que seja necessária a realização de medidas para o acompanhamento dos projetos escolares afim de possibilitar avaliações e diagnósticos que resultem no “estado da arte” dos projetos das escolas sustentáveis.

É importante destacar que o Programa Nacional Escolas Sustentáveis prevê medidas de avaliação dos projetos escolares sendo assim, considera-se que as estratégias de avaliação devam contemplar diferentes fontes e pesquisadores para auxiliar neste

processo, dando possibilidade aos pesquisadores com distintas posições político-ideológicas no campo da educação ambiental possam contribuir com estas avaliações. Além disso, considera-se também a necessidade de estabelecer um diálogo com educadores (não apenas os ligados ao campo da educação ambiental), em suas diferentes formas organizativas e não apenas os educadores organizados nas redes de educação ambiental, que tiveram uma participação bastante significativa nas conferências e no processo de elaboração do documento do Programa Nacional Escolas Sustentáveis. Considera-se que este movimento pode possibilitar uma avaliação mais ampla e crítica, resultando em contribuições ao programa e aos projetos escolares.

Sob o aspecto das orientações em torno da IV Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, foi possível perceber algumas propostas que se considera como elementos arriscados e delicados, pois indicam a possibilidade da entrada de agentes externos para atuação/parceria nos projetos escolares. A ideia das “ecotécnicas” por exemplo, pode favorecer a entrada de agentes externos (como as iniciativas privadas) no sentido de fomentar tais medidas, podendo-se tornar uma proposta atrativa para as empresas que podem vincular esta ideia com suas práticas de responsabilidade social e/ou seus produtos ecologicamente corretos. Além disso, alguns dos materiais exemplificados nas “ecotécnicas” podem ganhar “selos” como produtos ecológicos, sustentáveis ou verdes, facilitando também a ampliação dos mercados de certificação ambiental.

Consideradas as necessidades de melhorias da estrutura física das escolas brasileiras, salienta-se que este componente é de extrema importância para o desenvolvimento de ações que visem adaptar as escolas para aspectos mais sustentáveis. No entanto, acredita-se que esta proposta de adaptação física deve servir também para estimular atividades educativas que levem ao questionamento crítico sob os aspectos determinantes, ou seja, a origem e as causas que levaram as escolas brasileiras ao estado atual com inúmeras dificuldades nos seus espaços físicos. Considera-se que isto pode favorecer a mobilização da comunidade escolar e o enfrentamento por estas causas.

Conclui-se que os valores destinados para os projetos das escolas sustentáveis que variam de 8.000 (oito mil reais) à 14.000 (quatorze mil reais) conforme descrito na resolução nº 18 de 21 de maio de 2013, podem também abrir margem para uma dependência de financiamentos privados visando a continuidade e aprimoramento dos projetos escolares. Sendo assim, defende-se que política das escolas sustentáveis possa

prever maiores subsídios públicos para evitar as parcerias público-privadas no funcionamento dos projetos.

Além disso, a proposta que possibilita a entrada de agentes externos para planejar e executar a Com-Vida, segue a mesma orientação de outras políticas governamentais que defendem a lógica das parcerias público-privadas. Reforça-se a necessidade de olhar para este ponto sob a perspectiva de temas que ditam sobre o processo de *proletarização* e *desprofissionalização* docente, evitando assim, que este processo se torne real dentro do Programa Nacional Escolas Sustentáveis.

De modo geral, é possível pensar que a sugestão pela busca de parcerias indica formas de construir políticas públicas que favorece um contexto de racionalização dos recursos públicos e assim, garante-se a execução de políticas por meio das parcerias com a sociedade civil também como, a partir dos setores privados. Entende-se assim, que é com essa direção que o Estado assume sua função como Educador e que direciona o seu modelo gerencial próximo a política da Terceira Via, consolidando a sua Nova Pedagogia da Hegemonia. Conclui-se portanto, a necessidade de fortalecer por meio desta política, as lutas oriundas do campo da educação para reivindicar melhores condições de trabalho aos profissionais da área, também como maiores repasses de recursos públicos para subsidiar os projetos sem a dependência de recursos privados.

Ainda sobre o contexto da gestão, houve um grande avanço com a ideia de trazer as discussões sobre gestão ambiental pública para o contexto escolar. Conclui-se que este aspecto pode vir a contribuir com a aproximação entre os processos educativos e a realidade cotidiana dos educandos e das comunidades do entorno, o que representaria uma oportunidade valorosa tanto para a percepção dos conflitos ambientais locais, quanto para a compreensão da complexa rede de atores sociais envolvidos em tais conflitos. Defende-se a pertinência de ampliar os debates do caráter público da gestão ambiental, de maneira que possa também auxiliar os processos de participação política na mediação de conflitos dos territórios onde estão situadas as unidades de ensino.

Concluindo os pensamentos sobre os aspectos dos temas orientadores para a construção dos projetos das escolas sustentáveis, partindo da perspectiva apontada por Layrargues, acredita-se que seria possível trabalhar os temas indicados não como atividade-fim, e sim a partir destas temáticas, desenvolver um planejamento do processo educativo e inseri-las como uma das etapas deste processo e não como objetivo principal e/ou finalidade maior. Desta forma, poderia ser possível que os temas e

objetivos dos projetos pudessem contemplar os conflitos ambientais existentes no território onde estão situadas as escolas.

É possível pensar que o fato de não abordarem nos temas orientadores os conflitos ambientais no contexto brasileiro, implica na negação das dimensões dos conflitos, dos sujeitos envolvidos nestes conflitos como também, no apagamento das dimensões políticas da educação ambiental. Conclui-se que trabalhar com ações instrumentais fortalece a percepção das atuais políticas que giram em torno do modelo do Estado Educador conforme Lucia Neves expõe em sua obra.

Foi possível reconhecer como um importante avanço o documento do PNEs trazer para o debate as discussões sobre riscos ambientais. Embora exista este reconhecimento, a ideia em deslocar as discussões sobre riscos ambientais para medidas em torno do controle e/ou gestão dos riscos, direciona para uma perspectiva pouco analítica sobre os fatores sociais, políticos, culturais e econômicos na construção dos riscos e da distribuição desigual destes. Além disso, ao longo das análises observou-se que houve uma opção por não trazer as dimensões dos conflitos ambientais para o contexto das discussões, o que favorece para o apagamento tanto das situações conflituosas, como dos atores sociais envolvidos nos conflitos.

Diante disso, reforça-se a ideia de ampliar a possibilidade de participação das populações em maior nível de vulnerabilidade ambiental neste processo de construção e implementação do PNEs, no sentido dar visibilidade para as lutas e reivindicações dos grupos sociais que vivem situações de injustiças ambientais. Defende-se portanto, a incorporação das dimensões pedagógicas dos conflitos ambientais tanto nos projetos de educação ambiental, quanto nas diretrizes das orientações para o Programa Nacional Escolas Sustentáveis, de maneira que possa servir como subsídios nas práticas cotidianas escolares e nas políticas públicas do campo.

Esta reflexão reforça a ideia de que o diálogo entre o movimento por justiça ambiental e o campo da educação ambiental pode favorecer a concepção de políticas e ações educativas que fortaleçam a evidência dos conflitos socioambientais e os atores sociais envolvidos nestes conflitos, além de dar visibilidade as lutas e formas de enfrentamentos que emergem destes conflitos, apontando para possíveis caminhos metodológicos da educação ambiental e até mesmo outras epistemologias de base popular.

Por fim, reforça-se a necessidade de considerar no Programa Nacional Escolas Sustentáveis as reivindicações históricas oriundas dos trabalhadores da educação em suas formas sindicais de organização coletiva (KAPLAN, LOUREIRO, 2011), como também as demandas dos movimentos sociais por justiça ambiental, das lutas populares e os povos tradicionais e indígenas (KASSIADOU, SÁNCHEZ, 2013) de forma que estas dimensões possam estar nas agendas públicas das novas políticas de educação ambiental.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, H.. As práticas espaciais e o campo dos conflitos ambientais. In: **Conflitos Ambientais no Brasil**. H. ACSELRAD (org). Rio de Janeiro: Relume Dumará; F. Heinrich Böll,2004.

_____. Apresentação. In: **A insustentável leveza da política ambiental: desenvolvimento e conflitos socioambientais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ACSELRAD, H.; MELLO, C.C.A; BEZERRA, G.N. .**O que é Justiça Ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

_____. **Ambientalização das lutas sociais - o caso do movimento por justiça ambiental**. In: Estud. av. vol.24 no.68 São Paulo 2010.

_____. **Justiça ambiental e construção social do risco**. 2002. In: XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, realizado em Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil 2002. Disponível em:
http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/GT_MA_ST5_Acselrad_texto.pdf. Acesso em 20 dezembro de 2014.

_____. **Ambientalização das lutas sociais – o caso do movimento por justiça social**. Estudos Avançados 24 (68), 2010. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010340142010000100010&script=sci_arttext. Acesso em 10 de janeiro de 2014.

AGRIPA, A. F.. **A dinâmica da sociedade de risco segundo Antony Giddens e Ulrich Beck**. In: Geosul, Florianópolis, v.15, 0.30, p 150-167, jul/dez. 2000.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **NBR 6023**: informação e documentação – referências – elaboração. São Paulo: ABNT, 2000.

ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS. **Relatório dos impactos socioambientais do Complexo industrial-portuário do Açú**. Seção local Rio de Janeiro – Niterói. Grupo de trabalho em assuntos agrários – GT Agrária. Rio de Janeiro, setembro de 2011.

ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS. **Relatório sobre a proposta de construção da Barragem no Rio Guapiaçu – Cachoeiras de Macacu, Rio de Janeiro**. Seção local Rio de Janeiro – Niterói. Grupo de trabalho em assuntos agrários – GT Agrária. Rio de Janeiro – Abril de 2014.

BECK, U.. **Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade**. São Paulo: Ed.34, 2010.

BERNAL, A. B.. **A construção do Programa Estadual de Educação Ambiental do Rio de Janeiro: disputas pela agenda pública em tempos de hegemonia neoliberal**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.639**, de 09 de Janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira, e dá outras providências).

_____. **Decreto nº 4.281 de 25 de junho de 2002**. Presidência da República, Brasília, 2002.

_____. **Conselhos Escolares: Uma estratégia de gestão democrática da educação pública.** Ministério da Educação. Brasília, 2004.

_____. **Programa Município Educadores Sustentáveis**. Ministério do Meio Ambiente. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. 2a. Edição.

_____. **Coletivos Jovens de Meio Ambiente: Manual Orientador.** Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Ministério da Educação. Coordenação-Geral de Educação Ambiental. Brasília, 2005.

_____. **Programa Juventude e Meio Ambiente.** Série Documentos Técnicos, nº 9 Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, 2007

_____. **Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade.** Ministério de Educação. Brasília, 2007.

_____. **Programa Nacional de Mudança do Clima.** Brasília, 2008.

_____. **Edital nº 06 SECAD/MEC.** Ministério de Educação. Brasília, 2009.

_____. **Processo Formativo em Educação Ambiental Escolas Sustentáveis e COM VIDA.** Ministério da Educação. Brasília, 2010.

_____. **Programa Mais Educação.** Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Brasília, 2010.

_____. **Política Nacional de Educação Ambiental.** Ministério do Meio Ambiente. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental>. Acesso em: 08 de julho 2013.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012.** Brasília, 2012.

_____. **Passo a passo para a Conferência de Meio Ambiente na Escola + Educomunicação: escolas sustentáveis** / Grácia Lopes, Teresa Melo e Neusa Barbosa. – Brasília : Ministério da Educação, Secadi : Ministério do Meio Ambiente, Saic, 2012

_____. **Formando Com-vida, Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola: construindo Agenda 21 na escola.** Ministério da Educação, Ministério do Meio Ambiente.- 3º ed., rev. e ampl. – Brasília, 2012.

_____. **Manual de Orientação para a Comissão Organizadora Estadual.** Versão Preliminar. Minuta Não Oficial. Ministério da Educação. Brasília, 2012.

_____. **Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis: Educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais.** Ministério da Educação. Ministério do Meio Ambiente. Brasília, 2012.

_____. **Documentos finais da cúpula dos povos na rio + 20 por justiça social e ambiental.** Secretaria-Geral da Presidência da República. Disponível em: <http://www.secretariageral.gov.br/internacional/consultapos2015/declaracao-cupula>. Acesso em: 06 de julho 2013.

- _____. **Manual Escolas Sustentáveis.** Ministério da Educação. Brasília, 2013.
- _____. **Guia do participante da IV Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente.** Ministério da Educação. Ministério do Meio Ambiente. Brasília, 2013.
- _____. **Manual Escolas Sustentáveis Resolução CD/FNDE nº 18 de 21 de maio de 2013.** Ministério da Educação. Brasília, 2013.
- _____. **Estatuto da juventude** - Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Brasília, 2013.
- _____. Grupo de Trabalho Interministerial de Juventude e Meio Ambiente. **Relatório Final.** Disponível em:
<http://www.mma.gov.br/images/arquivo/80062/Relatorio%20do%20GT%20Juventude%20e%20Meio%20Ambiente.pdf>. Acesso em: 27 de outubro de 2014
- _____. **Programa Nacional Escolas Sustentáveis.** Versão preliminar. Ministério da Educação. Brasília, 2014.
- _____. **Relatório da 18ª Reunião do Comitê Assessor** . II Seminário Nacional de Políticas de Educação em Direitos Humanos, Cidadania e Meio Ambiente. Brasília, 2014.
- BARDIN, L.. **Análise de conteúdo.** Edições 70. Lisboa, 2009.
- CAPELLA, V.B.. El movimiento por la justicia ambiental: entre el ecologismo y los derechos humanos. In: **Anuario de filosofía del derecho XIII.** Universitat de València.1996.
- CARTA ELOS DE CIDADANIA: **a escola pública na gestão ambiental no estado do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, 29 de novembro de 2013. Disponível em <cartaelos.wordpress.com>. Acesso em outubro de 2014.
- CARVALHO, I. C. M. .Ambientalismo e juventude: o sujeito ecológico e o horizonte da ação política contemporânea In: Novaes, Regina e Vannuchi, Paulo (orgs). **Juventude e Sociedade; trabalho, educação, cultura e participação.** Fundação Perseu Abramo e Instituto da Cidadania, São Paulo, 2004.
- CARVALHO, S. A.. **Justiça Social e Ambiental: um instrumento de consolidação à sustentabilidade.** Revista Eletrônica Direito e Política, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência Jurídica da UNIVALI, Itajaí, v.9, n.2, 2º quadrimestre de 2014. Disponível em: www.univali.br/direitopolitica . Acesso 25 de janeiro de 2015.
- CONSENZA,A.; MARTINS, I. Possibilidades e limites de uma formação para justiça ambiental na escola. In: Caderno de resumos. **III Seminário de Justiça Ambiental, Igualdade Racial e Educação.** Editora Unigranrio, Rio de Janeiro, 2013.
- CZAPSKI, S.; TRAJBER, R.. **Macrocampo de Educação Ambiental - Mais educação: A educação integral em escolas sustentáveis.** Brasília: Ministério da Educação, 2010.
- DAGNINO, E.. **Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa.** Política & Sociedade. N° 5, outubro de 2004.
- EJATLAS. **Environmental Justice Organisations Liabilities and Trade.** Universidade Autônoma de Barcelona, 2014. Disponível em:<http://www.ejatlas.org/>. Acesso em: 16 junho 2014.
- FIOCRUZ, FASE.. **Mapa de Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil.** Disponível em: <<http://www.conflitoambiental.iciet.fiocruz.br/index.php>>. Acesso em 15 março de 2014.

FUNDAÇÃO VALE. **Pedagogia da cooperação**. Brasília: Fundação Vale, UNESCO, 2013. 66 p. (Cadernos de referência de esporte; 12).

FRANÇA, D.S.. **Gestão ambiental: uma análise dos cursos oferecidos por instituições públicas**. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Educação, 2013.

FREIRE, P.. **Pedagogia do oprimido**. 57 ed.rev. e atual. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2014.

GAUDÊNCIO, M. **Resenha do livro MINAYO**, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais). Disponível em: <https://mariogaudencio.wordpress.com/2013/01/02/maria-cecilia-de-souza-minayo/>.2013.Acesso 22 de fevereiro de 2015.

GAUDIANO, E.G.; LORENZETTI, L. **Investigação em educação ambiental na América Latina: Mapeando tendências**. Educação em Revista, Belo Horizonte . v.25 , n.03, p.191-211, dez. 2009.

GAUDIANO, E.G. **Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe**. Desenvolvimento e Meio Ambiente, n. 3, p. 141-158, jan./jun. 2001. Editora da UFPR.

GALLI, A.. **Educação Ambiental como instrumento para o desenvolvimento sustentável**. Curitiba: Juruá, 2012.

GIDDENS, A. **O debate global sobre a terceira via**. Anthony Giddens (org.); tradução de Roger Maioli dos Santos. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

GUERRIEIRO, L.B.. **Sociedade civil e mercado na Agenda 21: usos do poder local na construção pedagógica da hegemonia**. Revista IDEAS, v. 7, n. especial, 2013.

GUIMARÃES, M.. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: **Pensamento complexo, dialético e educação ambiental** / Carlos Frederico Loureiro, Philippe Pomier Layrargues, Ronaldo Souza de Castro (orgs.). – São Paulo: Cortez, 2006.

HERCULANO, S. Justiça ambiental: de love canal à cidade dos meninos, em uma perspectiva comparada. In: **Justiça e Sociedade: temas e perspectivas**. Marcelo Pereira de Mello (org.) São Paulo: LTr, 2001.

JADER, M.; SATO, M. **Mapeamento dos conflitos socioambientais de Mato Grosso: escala de resistência**. Cuiabá, MT. UFMT, 2012.

KAPLAN, L. ; LOUREIRO, C. F. B.. **Concepções de Estado e Sociedade Civil institucionalizadas em políticas públicas de educação ambiental: um estudo de caso a partir de chamada pública do Ministério do Meio Ambiente**. Sustentabilidade em Debate, 2011.

KAPLAN, L.. **Análise preliminar do projeto escolas sustentáveis: estudo de caso da primeira escola sustentável do Brasil, na baía de sepetiba - RJ**. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012

KASSIADOU, A.M.; SÁNCHEZ, C.P.. **O coletivo jovem de meio ambiente e a política governamental de escolas sustentáveis: reflexões sobre possíveis diálogos com a justiça ambiental**. Revista de Educação, Ciências e Matemática v.3 n.3 set/dez 2013 ISSN 2238-2380.

KASSIADOU, A.M.; SÁNCHEZ, C.P.. **O coletivo jovem de meio ambiente: uma contribuição à política governamental de escolas sustentáveis dos Ministérios da Educação**

e do Meio Ambiente. In: VII EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental Rio Claro - SP, 07 a 10 de Julho de 2013.

KASSIADOU, A.M. . **O papel dos jovens como mediadores de práticas educativas em educação ambiental: reflexões sobre o coletivo jovem de meio ambiente e o encontro de juventude e educação para sustentabilidade socioambiental.** In: Anais do V CPEASul- Colóquio de Pesquisadores em Educação Ambiental da Região Sul; IV EDEA - Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental - Rio Grande, RS, 2012

IBAMA. **Como o Ibama exerce a educação ambiental** / Coordenação Geral de Educação Ambiental. – Brasília: Edições Ibama, 2002.

LAMOSA, R.. **A educação ambiental e o novo padrão de sociabilidade do capital: um estudo nas escolas de Teresópolis (RJ).** Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Educação, 2010.

LAMOSA,R.; LOUREIRO, C.F.B. .**Agronegócio e educação ambiental: uma análise crítica.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Vol.22.n.83. Rio de Janeiro. Abril/Junho 2014.

LAYRARGUES, P.P.. **Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais.** 1998. Disponível em: <http://ambiental.adv.br/ufvjm/ea2012-1cidadania.pdf>. Acesso em 15 de janeiro de 2015.

_____. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema-gerador ou a atividade-fim da educação ambiental? In: REIGOTA, M. (Org.). **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão.** Rio de Janeiro: DP&A Editora. 1999.

_____. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, C.F.B., LAYRARGUES, P.P. & CASTRO, R. de S. (Orgs.) **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania.** p. 179-219.São Paulo: Cortez. 2002.

_____. **Para onde vai a educação ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica.** In: Revista Contemporânea da Educação. vol. 7.n.14. 2012.

_____. **Educação ambiental no Brasil: o que mudou nos vinte anos entre a Rio 92 e a Rio+20.** Revista Eletrônica de Jornalismo Científico, LABJOR/SBPC, 2012. Disponível em: <http://www.ecodebate.com.br/2012/03/21/educacao-ambiental-no-brasil-o-que-mudou-nos-vinte-anos-entre-a-rio-92-e-a-rio20-artigo-de-philippe-pomier-layrargues/> Acesso em 30 de janeiro de 2015.

LAYRARGUES, P.P.; LOUREIRO, C.F.B.. **Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica.** In: Trabalho, educação e Saúde. Rio de Janeiro, v.11.n.1,p.53-71,jan./abr.2013.

LEROY, J.P., MEIRELES,J..Povos indígenas e comunidades tradicionais: os visados territórios dos invisíveis. In: **Injustiça ambiental e saúde no Brasil: o mapa de conflitos.** /organizado por Marcelo Firpo Porto, Tania Pacheco e Jean Pierre Leroy. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2013.

LIMA, G.F.C.. **Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.1, p. 145-163, jan./abr. 2009.

LIMA, K.R.S.; MARTINS, A.S. Pressupostos, princípios e estratégias. In: **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. Lúcia Maria Wanderley Neves (org.). São Paulo: Xamã, 2005.

LOUREIRO, C.F.B.; AZAZIEL, M. FRANCA, N. **Educação ambiental e gestão participativa em unidades de conservação** / organização Carlos Frederico B. Loureiro, Marcus Azaziel, Nahyda Franca. Rio de Janeiro : Ibase : Ibama, 2003

_____. **Educação Ambiental Transformadora**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Educação Ambiental. Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília, 2004.

_____. **Educação ambiental e gestão participativa na explicitação e resolução de conflitos**. In: Gestão em Ação/ Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFBA; ISP/UFBA. - v.7, n.1. Salvador, 2004

_____. **O Movimento ambientalista e o pensamento crítico: uma abordagem política**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

_____. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. In: **Vamos cuidar do Brasil : conceitos e práticas em educação ambiental na escola** / Coordenação: Soraia Silva de Mello, Rachel Trajber. – Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental : UNESCO, 2007.

_____. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, C. F. B; SOUZA, P.C.A. **Considerações sobre área de risco ambiental e desafios metodológicos**. In: VII EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental Rio Claro - SP, 07 a 10 de Julho de 2013

LOUREIRO, C.F.B., FRANCO, J.B.. Aspectos teóricos e metodológicos do Círculo de Cultura: uma possibilidade pedagógica e dialógica em Educação Ambiental. In: LOUREIRO, C.F.B.; TORRES, J.R. **Educação ambiental: dialogando com Paulo Freire** / Carlos Frederico Bernardo Loureiro, Juliana Rezende Torres, (orgs.) – 1.ed. – São Paulo: Cortez, 2014.

MALAGODI, M. A.S.. **Geografias do dissenso: sobre conflitos, justiça ambiental e cartografia social no Brasil**. Espaço e Economia [Online], 2012. Disponível em: <http://espacoeconomia.revues.org/136> . Acesso em 20 de janeiro de 2015.

MARTINEZ-ALIER, J.. **O ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagens de valorização** / tradução: Maurício Waldman. 1.ed. 2° reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

MAPA DE CONFLITOS ENVOLVENDO INJUSTIÇA AMBIENTAL E SAÚDE NO BRASIL. **Fragilidade no processo de licenciamento ambiental do Complexo Portuário do Aço coloca em risco comunidades de 32 municípios dos estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.conflitoambiental.icict.fiocruz.br/>. Acesso em 20 julho de 2014.

MAPA DE CONFLITOS ENVOLVENDO INJUSTIÇA AMBIENTAL E SAÚDE NO BRASIL. **Pescadores artesanais sofrem ameaças, violências e até morte ao defender seu direito ao trabalho na Baía de Guanabara**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.conflitoambiental.icict.fiocruz.br/>. Acesso em 10 agosto de 2014.

MAPA DE CONFLITOS ENVOLVENDO INJUSTIÇA AMBIENTAL E SAÚDE NO BRASIL. **Construção de Complexo Petroquímico (COMPERJ) promete empregos e progresso, mas afeta 11 municípios, traz riscos à população e contrapõe os Executivos como TCU e o MPF que questionam a obra.** Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.conflitoambiental.icict.fiocruz.br/>. Acesso em 04 setembro de 2014.

MELO, A.A.S.. Os organismos internacionais na condução de um bloco histórico. In: **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** / Lúcia Maria Wanderley Neves (org.) São Paulo: Xamã, 2005.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** 2° edição. São Paulo. Boitempo, 2008.

MIRANDA, C., OLIVEIRA, O. V.. **Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola.** Revista Brasileira de Educação. Jan /Fev /Mar /Abril, 2004, No 25.

MOREIRA, T.. Escola sustentável: currículo, gestão e edificação. In: **Espaços educadores sustentáveis.** Salto para o futuro. TV Escola. Ano XXI Boletim 07 - Junho 2011

NEVES, L.M.W.. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

NOVICKI, V.; SOUZA, D. B.. **Políticas públicas de educação ambiental e a atuação dos conselhos de meio ambiente no Brasil: perspectivas e desafios.** Revista Ensaio: aval.pol.públ.Educ. vol.18 no.69 Rio de Janeiro Oct./Dec. 2010.

NOVICKI, V.. **Diagnóstico Socio Cultural Ambiental.** Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.educacaoambiental.pro.br/victor/cursos/DISCA.pdf> . Acesso em: 17 de janeiro de 2015.

_____. Competências socioambientais: pesquisa, ensino, práxis. **Boletim Técnico do SENAC.** , Rio de Janeiro - RJ, v. 33, nº 3, p. 19-31, set./dez., 2007.

OCMAL. **Observatório de Conflictos Mineros de América Latina.** Disponível em: < <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/27231564/observatorio-de-conflictos-mineros-de-america-latina-ocmal>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2014.

OLIVEIRA, F.B.; RAMOS, K.A.; GUIMARÃES, M.A.P.. **Revisão de literatura: pesquisa bibliográfica x pesquisa documental.** Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de ciências agrárias, Programa de pós-graduação em ciências florestais, 2011.

OLIVEIRA, R. ZHOURI, A. Paisagens industriais e desterritorialização de populações locais: conflitos socioambientais em projetos hidrelétricos. In: **A insustentável leveza da política ambiental: desenvolvimento e conflitos socioambientais** /organizado por Andréa Zhouri, Klemens Laschefski, Doralice Barros Pereira. 2.ed – Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

OLCA. **Observatorio Latinoamericano de Conflictos Ambientales.** Disponível em: < <http://www.olca.cl/oca/index.htm>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2014.

ONU. **Documento final do plano de implementação.** Organização das Nações Unidas, 2005.

ONU. **Declaração de Estocolmo.** Organização das Nações Unidas, 1972.

Disponível em: www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/arquivos/estocolmo.doc. Acesso 22 de dezembro de 2014.

UNESCO. **Carta de Belgrado**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CBelgrado.pdf>. Acesso 20 de dezembro de 2014.

UNESCO. **Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS)**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2002. Disponível em: http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/sumexec_eds.pdf. Acesso 18 de fevereiro de 2015.

UNIRIO. **Relatoria do encontro de juventude e educação para a sustentabilidade socioambiental**. Programa de Pós-graduação em Educação Pró-reitoria de Extensão e Cultura. Rio de Janeiro, 2012.

PACHECO, T. FAUSTINO, C.. A iniludível e desumana prevalência do racismo ambiental nos conflitos do mapa. In: **Injustiça ambiental e saúde no Brasil: o mapa de conflitos**. /organizado por Marcelo Firpo Porto, Tania Pacheco e Jean Pierre Leroy. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2013.

PEREIRA, D.M. MENDONÇA, R., SOUZA, G.V., ZANON, A.M.. Processo de formação de professores por intermédio do ensino a distância para promoção de transformações socioambientais: processo formativo escolas sustentáveis e Com-Vida. In: **ESUD 2011 – VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância Ouro Preto**, outubro de 2011 – UNIREDE

PETROBRAS. **Agenda 21 de Magé**. Disponível em: http://agenda21comperj.com.br/sites/localhost/files/Mage_0.pdf. Acesso em 05 de dezembro de 2014.

PORTO-GONÇALVES, C. W.. **O desafio ambiental**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

PORTO, M.F.. **Injustiça ambiental e saúde no Brasil: o mapa de conflitos** /organizado por Marcelo Firpo Porto, Tania Pacheco e Jean Pierre Leroy. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2013.

PORTO, M. F.; FINAMORE, R.. **Riscos, saúde e justiça ambiental: o protagonismo das populações atingidas na produção de conhecimento**. Ciência & Saúde Coletiva, 17(6):1493-1501, 2012

PLÁCIDO, O., RODRIGUES, J.N. **Educação e justiça ambientais: diálogos necessários na sociedade urbano-industrial**. VII EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental Rio Claro - SP, 07 a 10 de Julho de 2013

QUINTAS, J. S.. **Introdução à gestão ambiental pública**. 2ª ed. revista. – Brasília: Ibama, 2006.

QUINTSLR, S.. **Desenvolvimento e Escalas de Conflito Ambiental: o caso do Complexo Logístico-Industrial do Porto do Açú em São João da Barra (RJ)**. Cadernos do Desenvolvimento Fluminense, Rio de Janeiro, n. 4, mai. 2014.

REDE BRASILEIRA DE JUSTIÇA AMBIENTAL.. **Princípios da RBJA**. Disponível em <http://www.justicaambiental.org.br/> Acesso em 30 de abril de 2014. Acesso em 10 de março de 2014.

SANTOS, C.F.; ARAÚJO, C.F. MACHADO, C,R,S.. Rio Grande/RS uma "zonas de sacrifício". In: Caderno de resumos. **III Seminário de Justiça Ambiental, Igualdade Racial e Educação**. Editora Unigranrio, Rio de Janeiro, 2013.

SANTOS, C.F.; MACHADO, C.R.S.. **Conflitos Socioambientais no Extremo Sul do Brasil– debate a partir dos reflexos do polo naval de Rio Grande/RS**.In:XVI Congresso Brasileiro de Sociologia. 2013b.

SANTOS, M.. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 22° ed. – Rio de Janeiro: Record, 2012.

SATO, M; GOMES, G; SILVA, R.. **Escola, comunidade e educação ambiental: reinventando os sonhos construindo esperanças**. Cuiabá: Gráfica Print, 2013.

SEMERARO, G..**Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia / Giovanni Semeraro**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SERRÃO, M, A..**Remando contra a maré: o desafio da educação ambiental crítica no licenciamento ambiental das atividades marítimas de óleo e gás no Brasil frente à nova sociabilidade da terceira via**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

SOUZA, P. C.A.; LOUREIRO, C. F.. Estratégias Metodológicas para o Trabalho em Risco Ambiental: Contribuições da Experiência Somática. In: ROSSI, C. e NETTO, L. **Práticas Psicoterápicas e Resiliência – Diálogos com a Experiência Somática**. Rio de Janeiro, 2013.

TOZONI-REIS, M.F.C. **Formação dos educadores ambientais e paradigmas em transição**. Ciência & Educação, v.8, nº1, p.83 – 96, 2002.

TRAJBER, R. ; SATO, M. **Escolas sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades**. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, 2010.

ZHOURI, A. **A insustentável leveza da política ambiental: desenvolvimento e conflitos socioambientais** /organizado por Andréa Zhouri, Klemens Laschefski, Doralice Barros Pereira. 2.ed – Belo Horizonte: Autêntica, 2014

IV Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente
Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis



Nº	Nome Completo	Cargo/Função	Instituição	Telefones			E-mail
				DDD	Trabalho	Celular	
1	Deise Keller Cavalcante	Coordenadora de Educação Ambiental e Saúde (CEAS)	SEEDUC	21	23809315	95104949	dkeller@educacao.rj.gov.br
2	Elaine Costa Silva	Assistente técnica - CEAS	SEEDUC	21	2380-9302	95914174	elainecsilva@educacao.rj.gov.br
3	Jussara G. Mendes	Assistente Técnica - CEAS	SEEDUC	21	2380-9302	9286-1984	jgmendes@educacao.rj.gov.br
4	Bruno Remanowski Vieira	Integrante do corpo técnico-avaliativo do Programa	Fiocruz/IOC	21	25621515; 3865-8123		abnaciencia@ioc.fiocruz.br ; bruno.remanowski@ioc.fiocruz.br
5	Maria Tereza de Jesus Gouveia	Tecnologista Senior do NEA/JBRJ	Instituto de Pesquisas Jardim Botânico do Rio de Janeiro	21	2224 -7374	9969-5761	mgouveia@jbrj.gov.br
6	Carmelita Santoro Bottino	Educadora do NEA/JBRJ	Instituto de Pesquisas Jardim Botânico do Rio de Janeiro	21	2274 - 7374 / 7332		carmelita@jbrj.gov.br
7	Inny Bello Accioly	Assessora Técnica de Educação Ambiental	SEAM/SEA	21		9917-0734	innyaccioly@hotmail.com
8	Fábio Alves Leite da Silva	Assessor – Coordenação de EA no Eixo Formal	SEAM/SEA	21	2334-5899	96819370	leite-alves@gmail.com
9	Raquel Bento	Assessora Técnica	GEAM/INEA	21	2334-9671	8173-9857	coletaseletiva_escolas@gmail.com
10	Lilian Couto Cordeiro Estolano	Facilitadora da Sala Verde	UFRRJ/GEPEADS	21	2682-1568	74735117	liliancordeiro@yahoo.com.br
11	Selma Alcântara Coelho da Silva	Elemento de Equipe	SME- Extensividade	21	2976-2291; 2592-6135	9619-1506	alcantara.c.silva@gmail.com ; selmasilva005@rioeduca.net
12	Maria Josefá Restum Lopes	Elemento de Equipe	SME – Extensividade	21	2976-2291	9954-9990	mjrestum@globo.com
13	Julia Maria Ramos	Agente de Equipe	SME – Extensividade	21	3627-1810 2265-1810;	9421-5324	extensividade@rioeduca.net ; julijulho@gmail.com
14	Adrielle Saldanha Clive	Facilitadora	REARJ/ Rede olhares da	21	2332-7175	7947-9585	asclive@gmail.com

IV Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente
Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis



			Juventude				
15	Declev Reynier Dib Ferreira	Facilitador	REARJ	21		8817-2615	declev@uol.com.br
16	Leandra Fernandes Alves	Membro	Coletivo Jovem – RJ	21		8285-7046	leandrafernandes@yahoo.com.br
17	Anne Kassiadou Menezes	Membro	Coletivo Jovem – RJ	21		9226-2176	annekmenezes@hotmail.com
18	Gisele Renault S. Mendes	Membro	Coletivo Jovem - RJ				giselerenault@gmail.com
19	Bárbara Rustum Andrea	Membro	Coletivo Jovem - RJ				barbararandrea@gmail.com
20	Cleber Luiz Cabral da Cunha	Membro	Coletivo Jovem – RJ				cleberocabral@hotmail.com

CONTATOS DA COMISSÃO ORGANIZADORA ESTADUAL

UNIDADE FEDERATIVA: RJ



IV Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente

Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis

PROGRAMAÇÃO DA II CONFERÊNCIA INFANTOJUVENIL PELO MEIO AMBIENTE

DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (II CIJMAERJ)

DATA: 30 e 31 de outubro e 01 de novembro de 2013. LOCAL: cidade do Rio de Janeiro.

1º DIA	30 de outubro de 2013
Horário	Atividades
11:00	Chegada dos participantes na SEEDUC – Avenida Professor Pereira Reis, 119 – Santo Cristo – Rio de Janeiro
11:00	Credenciamento
12:00	Almoço na SEEDUC
14:30	Auditório da SEEDUC - Abertura da II CIJMAERJ Mesa de Abertura: <ol style="list-style-type: none">1- Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC): Subsecretário de Estado de Educação - Antônio Neto2- Secretaria de Estado do Ambiente (SEA): Secretário de Estado Ambiente – Carlos Minc3- Representante da Coordenação Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação (MEC) – Naiara Campos4- Diretor do Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (MMA) – Nilo Diniz5- Presidenta da União dos Dirigentes Municipais de Educação do Rio de Janeiro (UNDIME)- Sandra Gomes Simões6- Diretor de Ambiente e Tecnologia do Jardim Botânico do Rio de Janeiro (JBRJ)- Claudison Rodrigues7- Gerência de Suporte ao CONPET Petrobras – Leila Pereira Guimarães
15:30	Apresentação cultural – Escola de Música Villa-Lobos - Grupo Chorando Baixinho
16:00	Apresentação do tema central da IV CNIJMA – “Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis” Diretor do MMA – Nilo Diniz. Apresentação do Programa Vamos Cuidar do Brasil e a importância da Educação Ambiental nos sistemas de ensino (30 minutos) Representante do MEC – Naiara Campos. Apresentação do Programa Escolas Sustentáveis (30 minutos)
17:00	Apresentação da programação e metodologia da II CIJMAERJ – Deise Keller
17:30	Coffee break na SEEDUC
18:00	Ida para o hotel
18:30	Check in no hotel
19:30	Jantar no hotel
21:00	Período livre no hotel

2º DIA		31 de outubro de 2013
Horário	Atividades	
08:00	Cafê da manhã no hotel	
09:00	<p>Saída para o Jardim Botânico do Rio de Janeiro (estudantes e educadores) – Rua Pacheco Leão, 915.</p> <p>Vivenciar pedagogicamente os quatro subtemas da IV CNIJMA: Água, Terra, Fogo e Ar.</p> <p>Estudantes – Divididos em grupos, orientados conforme subtemas:</p> <p>Fogo – Jussara, Cleber e Suzan</p> <p>Ar – Gisele, Juliana e Anne</p> <p>Terra – Barbara e Milena</p> <p>Água – Elaine e Leandra</p> <p>Professores – Divididos em 03 grupos, orientados por: Carmelita, Deise e Maria Teresa</p>	
12:00	Retorno para o hotel	
13:00	Almoço no hotel	
14:30	Estudantes- Oficinas no hotel. Trabalhar em grupos, com os Coletivos Jovens de Meio Ambiente (CJs), os subtemas da IV CNIJMA – Água, Terra, Fogo e Ar. Manter o mesmo grupo da atividade da manhã	
14:30	Educadores - Saída para atividade cultural – Visita ao Museu Histórico Nacional	
17:00	Coffee break no hotel para os estudantes	
18:00	Educadores - Retorno ao hotel	
18:30	Estudantes - Encerramento das oficinas	
19:30	Jantar no hotel	
21:00	Passeio – city tour (estudantes e educadores)	

3º DIA	01 de novembro de 2013
Horário	Atividades
08:00	Cafê da manhã no hotel
09:00	Check out - Hotel
09:30	Saída para SEEDUC – Avenida Professor Pereira Reis, 119 – Santo Cristo – Rio de Janeiro
10:00	Auditório da SEEDUC – eleição de 04 (quatro) projetos, 01 (um) de cada subtema - Terra, Ar, Fogo e Água.
12:00	Apresentação cultural – Coral do CIEP 441 Mané Garrincha
12:30	Encerramento da II CIJMAERJ Mesa de Encerramento: SEEDUC – Deise Keller COE (Comissão Organizadora Estadual da IV CNIJMA) – Maria Teresa de Jesus Gouveia CJ (Coletivo Jovem de Meio Ambiente) – Barbara Rustum Andréa MMA – Nilo Diniz MEC – Naiara Campos Apresentação da Delegação do Estado do Rio de Janeiro - 27 estudantes/delegados e 04 professores
13:00	Almoço na SEEDUC
14:00	Retorno aos municípios

Conferência do Colégio Estadual Dr. Mário Guimarães do município de Nova Iguaçu-RJ.
Nesta escola estudam alunos do Ensino Fundamental II e Ensino médio

Etapas da Conferências:

1-Sensibilização de toda a comunidade escolar

2-Divulgação da Conferência através de minicartazes e debates

3- Pesquisa sobre o que seria possível para tornar a escola mais sustentável e protagonista de ações conscientizadoras relacionadas ao ambiente

4-Pré-seleção no dia 27 de agosto

5- Conferência data 29 de agosto:

Com apresentação de paródia musical, música , dança, poema sobre a questão ambiental entre as apresentações dos projetos:

6- Seleção do projeto no dia 29 de agosto

Vários s projetos foram apresentados e apenas um foi escolhido na conferência da escola, sendo que foi enfatizado que todos foram vencedores por terem se empenhado neste importante trabalho.



PROJETO SELECIONADO NA CONFERÊNCIA



TEMA:

Vamos Ajudar o mundo?

O nome deste projeto tem com objetivo levar uma reflexão e ao mesmo tempo, fazer um convite a todos serem solidários em ações que ajudem nosso planeta a se tornar mais sustentável, podendo começar com ações pequenas em nossa casa e na extensão desta que é nossa escola. Mas a pergunta continua agora a nível da nossa casa: a escola.

Como ajudar a nossa escola a se tornar mais sustentável?

Uma pesquisa foi feita para saber o que seria possível para tornar a escola mais sustentável e protagonista de ações conscientizadoras relacionadas ao ambiente. Depois de fazer uma análise, percebeu-se que fazer uma horta na escola e reaproveitar a água da chuva para mantê-la e, ainda, esta água servirá também para lavar banheiros e outras dependências da escola.

Justificativa:

Este projeto foi elaborado diante da necessidade dos alunos fazerem algo em prol da escola e ajudar as pessoas carentes. Os vegetais colhidos na horta s serão doados as pessoas necessitadas e estas receberão um folheto explicativo confeccionados pelos alunos sobre o uso consciente da água, trabalhando assim, educação ambiental.

Objetivo geral:

- Fazer uma horta comunitária

Objetivos específicos

- Reaproveitar a água da chuva para a rega da horta e para ser utilizada na limpeza da escola
- Solidarizar com pessoas carentes
- Desenvolver consciência ambiental, através da confecção e distribuição de um folheto explicativo do uso consciente da água.

Metodologia:

Foi realizada uma pesquisa sobre o que seria possível para tornar a escola mais sustentável e protagonista de ações conscientizadoras relacionadas ao ambiente.

1- Análise diagnóstica::

Pesquisa sobre as hotaliças mais adequadas ao solo da escola.

Estudo e análise de exemplos de hortas que foram bem sucedidas

2- Escolha e Preparação do Local para o plantio:

Ver o local mais adequado e preparar o solo

3- Seleção das espécies a serem plantadas**4- Realização do plantio**

- 5- Realização de um sistema de calha para o recolhimento da água da chuva, da seguinte forma:
 - a- Colocação de uma calha que terá ligação com um cano de PVC, este terá uma tela no final com objetivo de separar as impurezas sólidas da água da chuva
 - b- Colocação de um reservatório com tampa para armazenagem desta água recolhida.
 - c- Tratamento da água com produto adequado
 - d- Utilização da água para regar a horta e também na limpeza escolar.
- 6- confecção de folhetos sobre o uso consciente da água
- 7- Distribuição dos vegetais da hortas para pessoas carentes com a distribuição dos folhetos explicativos .

Avaliação do Projeto



Estado do Rio de Janeiro
Prefeitura de São João da Barra
Secretaria Municipal de Educação e Cultura



IV Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente

Escola Municipal Domingos Fernandes da Costa

São João da Barra (RJ)
- 2013 -

A ÁGUA NO DOFEC (RJ)

Thaynara Rangel Ribeiro, Thalissia Rangel Pacheco, José Francisco Neves Rangel,
Luciana de Almeida M. S. e Silva.

Orientadora: Roberta Manhães Alves Machado.

Coorientadores: André Pinto e Elvira de Oliveira Flor Pereira.

Escola Municipal Domingos Fernandes da Costa

Rua Avenida Rotary s/n – Centro - São João da Barra - RJ

lucianapedagoga_sjb@hotmail.com, elviraflor43@gmail.com

Resumo

A chuva é uma fonte de água doce valiosa e sua captação é de extrema importância, principalmente, porque "a água doce é um recurso finito e vulnerável".

Tem-se constatado que a demanda por água doce aumenta a cada dia, seja pelo aumento da população, seja pelos crescentes índices de poluição das fontes hídricas. Por essa razão não se deve descartar nenhuma fonte alternativa de água. A água de chuva permite que seja utilizada e as experiências nos conduzem à captação e ao manejo para fins humanos e agrícolas. A água disponível na superfície da Terra, ao se evaporar, abandona os sólidos e sobe pura para a atmosfera na forma de vapor. Se esta água for bem captada, tratada e armazenada, pode ficar disponível para utilização para os mais diversos fins.

Palavras-chave: Água, Chuva, Reaproveitamento, Vida, Fonte.

Introdução

Em conversa informal com alguns funcionários, pais de alunos e alunos da Escola Municipal Domingos Fernandes da Costa, pode-se constatar que a mesma necessita de um olhar mais atencioso no que diz respeito à utilização e conservação da água.

Em debates, foram sugeridos projetos viáveis que transformassem de fato a realidade da escola para melhor.

Objetivo

O objetivo desse trabalho é solucionar o problema do desperdício de água na escola, servindo de incentivo para a comunidade.

Materiais e Métodos

Para demonstração foram realizadas diversas atividades dentro e fora da escola: visitação à Estação de Tratamento de esgoto da sede da cidade com posterior relatório dos alunos, visitação ao Horto (SJB-Atafona), que está em construção, utilização da Barca da Ciência num passeio ao Rio Paraíba do Sul, pesquisa sobre um melhor aproveitamento da água na escola, confecção de paródias com o tema da utilização da água na escola, mini palestras dos alunos para os alunos sobre como economizar a água no DOFEC.

Conclusão

Avaliando a necessidade existente na escola, houve reflexão sobre a importância de reutilizar a água das chuvas para fins simples que em muito contribuiriam para evitar o desgaste ambiental e desperdício de água. Por meio de cisternas e um sistema de gotejamento, a água das chuvas serviria para irrigar a horta que mantém a alimentação dos alunos e também seria aproveitada na limpeza dos ambientes que compõem a escola.

Agradecimentos

À direção e toda equipe da escola Domingos Fernandes da Costa e ao ambientalista André Pinto que em muito contribuiu para o desenvolvimento e montagem do projeto.

Referências

CARLOS BARROS; WILSON ROBERTO PAULINO. O meio ambiente. Editora Ática, 2005.

Registro fotográfico da Conferência na Escola

COM-VIDAS



ALUNOS NO DOFEC





ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE MAGÉ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPALIZADA PARQUE DO IMPERADOR

ESCOLA MUNICIPALIZADA PARQUE DO IMPERADOR **IV CONFERÊNCIA NACIONAL INFANTO-JUVENIL PELO MEIO AMBIENTE**

Dia 31 de Agosto de 2013, realizou-se na **ESCOLA MUNICIPALIZADA PARQUE DO IMPERADOR**, a IV Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, cujo debate se deu em torno do tema "VAMOS CUIDAR DO BRASIL COM ESCOLAS SUSTENTÁVEIS" a partir de planos de ação envolvendo os elementos Água, Ar, Terra e Fogo. Para registro da Conferência escolhemos o Projeto de Ação para o elemento TERRA:

PROJETO:

Não vamos deixar o CONSUMISMO consumir a vida na Terra

JUSTIFICATIVA:

Vivemos em um mundo cada vez mais desenvolvido em técnicas e tecnologias, onde as pessoas já nascem inseridas em práticas de consumo exacerbado. É inerente ao ser humano consumir. Contudo, o que temos hoje – e que não começou há pouco tempo – é o esgotamento dos recursos naturais que nos permitem produzir até para a subsistência, além dos resíduos tóxicos e poluentes que produzimos, tornando cada vez menos possível uma vida saudável e prolongada na Terra.

OBJETIVOS:

Este projeto tem a pretensão de levar alunos, professores e demais funcionários da escola a se tornarem sensíveis ao ponto de trazerem à própria consciência o quanto é arriscado levarmos adiante esse consumismo exagerado e descompromissado com o planeta. Não pretendemos acabar com o capitalismo ou levar as pessoas a deixarem de comer, vestir, se locomover com seus carros. Pelo contrário, pretendemos fazer com que todos percebam que é necessário mudar a maneira de consumo, para que, a começar de nossas casas, nosso bairro e nossa escola, o mundo possa iniciar seu processo de sustentabilidade.



AÇÕES:

Ação I

Para a concretização do projeto, os alunos – juntamente com os professores – farão uma maquete gigante de uma casa, feita de caixas de papelão. Depois de pronta e mobiliada a casa (também com materiais reaproveitáveis) serão divididos quatro grupos de alunos para que cada um elabore um pequeno filme que mostre como agir e não agir dentro de uma casa, para que ela seja sustentável.

No filme, os alunos podem mostrar, por exemplo, que após sair da sala se deve desligar a TV, para a economia de energia elétrica... que durante o banho não se deve deixar o chuveiro ligado por meia hora, para economia de água e energia elétrica, ao mesmo tempo. Na cozinha, podem mostrar que o óleo utilizado no preparo dos alimentos não deve ser jogado no ralo da pia ou no chão do quintal, mas que ele pode ser reutilizado na fabricação de detergente e sabão... E assim por diante.

No dia da culminância, será feita uma mostra dos filmes (que não devem ser muito longos) com a participação dos pais e responsáveis como convidados, e os próprio alunos poderão explicar o significado de cada trabalho.

Ação II

A escola fará um mini posto de coleta de óleo de cozinha usado, para ser encaminhado aos fabricantes de detergente e sabão caseiro locais. Além disso, em colaboração com os professores de Ciências, faremos uma pequena oficina para mostrar aos alunos como se dá a produção caseira dos produtos citados.

CONCLUSÃO:

Ao final dos projetos e do ano letivo, todos deverão perceber que a Terra só continuará existindo se cada um de nós prestarmos atenção em cada um desses detalhes de consumo. E, se a Terra continuar existindo, nós também continuaremos.



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE MAGÉ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPALIZADA PARQUE DO IMPERADOR



TERRA: PLANETA TERRA

Ana Paula Melila Gomes
Erli Sá dos Santos
Sheila Melo
Viviane Barros de Oliveira

INTRODUÇÃO – ARAR

“É difícil defender/ Só com palavras a vida/
(Ainda mais quando ela é/esta que vê Severina).”
(João Cabral de Melo Neto)

As primeiras sementes deste projeto são representadas pelo aproveitamento de algumas considerações já formalizadas pela professora Erli Sá dos Santos, em trabalho desenvolvido para e na Universidade Federal Fluminense (UFF-RJ), no qual se desenvolveram o tema Conflito de Terras e Implicações, a partir de um recorte situado no campo do Direito, e pela coordenadora pedagógica Viviane Barros de Oliveira, geógrafa, pós-graduada em Educação, ambos pela UFF-RJ.

Desde 1988, evidenciamos, no contexto social brasileiro, o desenvolvimento de movimentos sociais que lutam pela efetivação de direitos garantidos pela constituição e, também, pela inclusão de novos direitos participando assim da política sem estar diretamente no poder. Os movimentos sociais são instrumentos de luta pela garantia e conquista desses direitos, construindo e fazendo valer a manutenção do espaço ágora, lugar de debate das questões mais relevantes para um povo que não é “analfabeto político”.

A escola também seria esse espaço. Local de debate, de construção, de mudança e manutenção. Seria, portanto, terra produtiva, que não se pode deixar reservada, como bem imóvel objeto de especulação, reserva de capital a ser utilizada um dia para que o lucro seja destinado a uns poucos afortunados – os investidores/especuladores. A escola é um grande bem coletivo, logo, de todos. De todos os que já existem e que um dia existirão, espaço vivo, habitado por seres vivos e, por isso, setor imbuído de dinamismo que exige permanente cuidado, trato, aragem, plantio para regular colheita.

Segundo o ordenamento jurídico brasileiro, mais especificamente a Constituição de 1988, a terra pode ser considerada improdutiva quando ociosa por 10 anos. O proprietário desse tipo de propriedade pode perder o direito sobre ela, visto que o Estado é dotado de meios constitucionais e legais para intervir no domínio econômico. Diz o inciso XXIV da CF:

“que a lei estabelecerá o procedimento para desapropriação por necessidade ou utilidade pública, ou por interesse social, mediante justa e prévia indenização em dinheiro, ressalvados os casos previstos nesta Constituição”. Temos, então, positivado, o Estado interventor, que agirá sempre que presente o requisito utilidade pública. Diz ainda o artigo 184 da Constituição que “Compete à União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social”.

Interesse social seria (ou deveria ser) o cerne de tudo o que lida com o que é público. A Escola Municipal Antonio Joaquim da Silva situa-se nesse contexto. É espaço ágora situado sobre a terra. É tijolo, cimento, esquadria, mas não só isso, porque não é só concreto, é espaço humano e

de humanização, portanto, de compreensão, debate e ação. Segundo Vinicius de Moraes, em seu poema O Operário em Construção, lugar de busca para se:

“Compreender por que um tijolo/ Valia mais do que um pão?/ Tijolos ele empilhava/ Com pá, cimento e esquadria/ Quanto ao pão, ele o comia.../Mas fosse comer tijolo!”

Com isso, as profissionais da educação anteriormente citadas, surgiram com a proposta de criação de uma “Horta escolar” em um espaço da escola que a priori estaria sem uso adequado. A prática escolar e os trabalhos das duas profissionais foram repensados a partir da experiência vivida pela unidade escolar. Mas não só, foi além, agora também com a participação da psicóloga Sheila Melo e da professora Ana Paula Melila Gomes, da área de Ciências. Assim, o quarteto, tomando como objeto a atividade realizada no contexto escolar, repensou suas propostas iniciais, promoveu uma antropofagia de conhecimentos e práticas, e desenvolveu este trabalho.

O trabalho com a horta escolar contribui para o entendimento de como é possível preservar melhor o meio ambiente, partindo de pequenos gestos, respeitando a pluralidade e diversidade cultural, fortalecendo a ação coletiva e organizada, articulando aportes de diferentes saberes e fazeres. Além disso, proporcionando a compreensão da problemática ambiental em toda a sua complexidade, contribuindo assim para um processo instituinte de novas relações dos seres humanos entre si e deles com a própria natureza. A horta escolar como processo educativo se refere ao aprendizado das técnicas básicas de produção, dos cuidados especiais com a qualidade dos produtos, das formas, modos de preparo, consumo e dos aspectos nutricionais relativos à alimentação composta por diversas hortaliças.

O conhecimento e a ação participativa na produção e no consumo principalmente de hortaliças - fonte de vitaminas, sais minerais e fibras - despertam nos alunos mudanças em seu hábito alimentar, atingindo também, toda a família. O contato com este grupo de alimentos contribui para que o comportamento alimentar das crianças seja voltado para produtos mais naturais e saudáveis, em contraponto à massacrante propaganda de produtos industrializados e de preparo rápido.

OBJETIVOS

GERAIS

Construir no ambiente escolar, hábitos alimentares saudáveis que incentivem atitudes sustentáveis, com o consumo de hortaliças, e transferir os bons hábitos adquiridos à comunidade do entorno da escola através dos alunos.

ESPECÍFICOS

- Preparar e corrigir o solo;
- Delimitar o espaço destinado ao plantio;
- Plantar mudas doadas pelos alunos, professores e funcionários;
- Fazer a manutenção diária dos tratos culturais com participação de toda a comunidade escolar, inclusive nos fins de semana, com a colaboração de alunos que moram mais próximos à escola, para irrigar a horta;
- Colher com auxílio dos alunos as hortaliças plantadas;

- Incentivar a colaboração dos alunos no trato da horta;
- Solicitar a doação de fertilizantes naturais e novas mudas;
- Elaborar junto aos funcionários da cozinha um cardápio com as hortaliças da horta;
- Realizar junto aos alunos e com orientação dos professores pesquisas com temas como: cuidados com o solo, doenças transmitidas pelo solo, alimentos de origem vegetal, uso de agrotóxicos e transgênicos, partes das plantas, extrativismo vegetal, entre outros;
- Confeccionar cartazes com incentivos ao consumo de vegetais;
- Elaborar um livreto de receitas com hortaliças para distribuir para a comunidade escolar e do entorno.

METODOLOGIA – PLANTAR

“Afagar a terra/ Conhecer os desejos da terra/
Cio da terra propícia estação/ E fecundar o chão.”
(Milton Nascimento)

O projeto “Horta Escolar” foi elaborado e é desenvolvido na Escola Municipal Antônio Joaquim da Silva, situada na Rua Alfredo Salles, L. 18 q. 2, Manilha, Rio de Janeiro.

O ambiente é, mais especificamente, a horta da escola. Situada na área dos fundos da unidade escolar, um espaço subutilizado, onde ficavam, antes da ocupação da terra ociosa e do processo de “construção” da horta, materiais diversos, não mais utilizados ou de pouca utilização.

No primeiro momento, o responsável pelo processo de arar, plantar e colher foi o funcionário Waldir Pereira, que em parceria com os alunos, a colaboração da equipe diretiva e do corpo docente da unidade, realizou o trabalho de limpeza do terreno, preparo do espaço de plantio, o plantio propriamente dito, o cuidado, e... a primeira colheita. Hoje, a participação se confunde, porque conta com vários integrantes dos mais diversos setores da unidade escolar.

A participação dos seguimentos da unidade se deu de diversas formas. Os alunos puseram a mão na “massa” (terra), ajudaram o funcionário na lida diária; a equipe diretiva colaborou administrativamente na logística da atividade; os professores estimularam os alunos a participarem da atividade, divulgando e solicitando doação de sementes e mudas, informando e discutindo em sala de aula aspectos diversos ligados à questão, tanto no campo do conteúdo quanto no campo da forma (as diferentes maneiras de lidar com a terra, nos diferentes campos temporais e espaciais ocupados pelo homem); a coordenação orientou e organizou as diferentes contribuições e demandas. No momento atual, o modelo continua, dando frutos das mais diversas ordens.

RESULTADOS INICIAIS – COLHER

“Ver o capim/ Ver o baobá/ Vamos ver a campina quando flora/
Cana/ Caqui/ Inhame, abóbora/ Onde só vendo se semeava outrora.”
(Chico Buarque)

A aceitação das hortaliças pelos alunos tem tido crescente na hora do almoço. Nota-se também, um maior ânimo por parte dos alunos em explorar o ambiente da horta e em pesquisarem assuntos referentes à mesma, como demonstram relatos de alunos, que tiveram os nomes suprimidos, nos depoimentos a seguir:

“Achei super legal ter horta na escola agora e até comi salada de rúcula no outro dia.”
A.(12 anos)

“Eu provei a folha da mostarda, achei diferente.”

S. (11 anos)

“Lá na horta a gente aprende muita coisa, cuidar das plantas.”

A.C. (11 anos)

“O que eu mais gostei na horta foi o espantalho!”

M. (8 anos)

“A agente aprendeu a comer verduras porque faz bem a saúde, sem veneno”

P. V. (9 anos)

Para a Conferência na Escola da IV Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente, foi feito um aproveitamento teórico-prático da experiência realizada e vivenciada na “Feira das Ciências” da escola, momento caracterizado pela grande participação de alunos, responsáveis, professores e funcionários, que dentre diversas atividades puderam participar da Oficina “Horta Vertical”, com a professora Erli Sá dos Santos; Oficina de “Preparo de Mudas Ornamentais”, com a professora Viviane Barros e também puderam apreciar a exposição de cartazes com trabalhos de pesquisas sobre os temas relativos à horta (Imagens 1e 2). Num segundo momento, ocorreu a apresentação da atividade como trabalho para a I Mostra Pedagógica do Município durante o Simpósio de Educação do Município de Itaboraí (2013).



Imagem 1- Alunos auxiliando na manutenção da horta.



Imagem 2 – Conferência na Escola.

O caminho para alcançar o principal objetivo deste trabalho, que se mostra claramente em desenvolvimento, uma germinação de uma ideia, de uma proposta e de várias ações, ainda se mostra intenso e duradouro, visto que desenvolver consciência ambiental e principalmente mostrar a importância destas para a vida mais sustentável, não seria um resultado instantâneo e sim uma prática de reeducação para o futuro próximo.

CONCLUSÕES

"Quando eu morrer, que me enterrem na/ beira de um chapadão/
Contente com minha terra/ Cansado de tanta guerra/ Crescido de coração."
(Graciliano Ramos)

Práticas sociais como educar no e para o mundo, arando, plantando, colhendo, são formas de ocupar, e, em certa medida, de entrar em conflito com interesses que procuram esvaziar a participação popular do processo que é a própria vida. Conflito árduo, como a lida diária, porque vida "Severina". Faz-se necessário não se ater, não se conter. Mas ocupar a terra ociosa, limpar o terreno subutilizado, e logo em seguida pegar as ferramentas para preparar a terra, fazer o plantio das sementes e colher os frutos, porque é dito pela sabedoria popular "a gente colhe o que planta".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Constituição da Republica Federativa do Brasil/88 (atualizada).

KANDLER, R. **ÁGORA: revista de divulgação científica** v. 16, n. 2(A), Número Especial: I Seminário Integrado de Pesquisa e Extensão Universitária. 2009.

MEDOVAR, O. **Coletânea de Legislação Ambiental**. 3. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2005.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. 25. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

Sites visitados: www.stf.gov.br

www.stj.gov.br

www.egov.ufsc.br/ciencia-juridica-kefen