Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Vitor Tavares Gaspar

O DILEMA DE YAGO:
COMO UM PROJETO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL
CRÍTICA SE CONVERTEU EM SEU CONTRÁRIO

Campinas
2021

Vitor Tavares Gaspar

O DILEMA DE YAGO:
COMO UM PROJETO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL
CRÍTICA SE CONVERTEU EM SEU CONTRÁRIO

Monografia apresentada à Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) como parte dos requisitos para obtenção de título de licenciatura em pedagogia.

Orientador: Prof. Dra. Carolina Roig Catini

Campinas
2021

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

G213d Gaspar, Vitor Tavares, 1986-
O dilema de Yago : como um projeto de educação ambiental crítica se
converteu em seu contrário / Vitor Tavares Gaspar. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Carolina Roig Catini.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação ambiental. 2. Políticas públicas. I. Catini, Carolina de Roig, 1981-
II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações adicionais. complementares

Título em outro idioma: The Yago dilemma: how a critical environmental education project
turned itself on its contrary

Palavras-chave em inglês:

Environmental education

Public policy

Área de concentração: Educação

Titulação: Licenciatura em Pedagogia

Banca examinadora:

Carolina Roig Catini [Orientador]

Caroline Maria Florido

Data de entrega do trabalho definitivo: 19-02-2021

Dedico este trabalho ao Vinícius, primo irmão e modelo. Nunca teria escolhido traçar este caminho se não fossem nossas partidas de xadrez e todas nossas conversas posteriores.

Agradecimentos

Agradeço à minha orientadora Carolina Catini, pela oportunidade de construir este trabalho de forma a revelar as contradições de um processo que dediquei vários anos de minha militância. A escrita deste trabalho foi um processo de muito aprendizado que não seria possível sem sua orientação. Obrigado Pela paciência e pela sabedoria.

Agradeço minha família como um todo, pelo apoio ao longo da minha vida e principalmente por estar sempre ao meu lado nas minhas decisões. Em especial à dona Carmen, mãezona coruja, pedagoga, pelas longas madrugadas discutindo concepções de educação. Com certeza foi a sua influência que me fez ter certeza da escolha de Pedagogia como profissão.

Agradeço às companheiras e companheiros do Coletivo de Educação Popular Jacuba, sem vocês nunca teria avançado para além das concepções do democrático popular.

Agradeço às companheiras e companheiros do Coletivo Trabalhadores em Luta, ao lado de vocês realmente aprendi o que é luta de classes e como ela se expressa em nossa realidade. Tenho muito orgulho de estar nesta trincheira com vocês!

Agradeço às companheiras do movimento estudantil na Faculdade de educação da UNICAMP, pelas lutas que construímos a revelia do recuo do movimento estudantil e sindical da UNICAMP. Em especial, à companheira que iniciou o curso de pedagogia fugindo dos trabalhos de filosofia e que um ano depois teve papel decisivo na greve mais importante da universidade na última década.

Agradeço às companheiras e companheiros do Centro de Saúde São Quirino, pelo afeto e pelo aprendizado. Com vocês tive uma dimensão verdadeira do que é o SUS e que seu potencial se efetiva no compromisso de suas trabalhadoras/es. Em especial à companheira Silvana, mestra para a vida. Que entre discordâncias e alianças me ensinou muito sobre solidariedade.

Agradeço imensamente às Amoras, que eu guardo profunda admiração e que me ensinaram na prática que é possível uma conformação familiar para além do que nos é imposto pela moral burguesa. Em especial, ao Tonhão, que trouxe alegria e esperança nestes tempos de muita dor.

Por fim, e mais importante, agradeço à companheira Bruna, por todo afeto, por me suportar nos momentos de crise, por todos os estudos que pudemos fazer juntos, pelas várias leituras que fez deste texto e por ser esta pessoa sensacional.

Medo do erro é, antes, medo da verdade.

Hegel, em fenomenologia do espírito

RESUMO

O presente trabalho teve o objetivo de analisar criticamente um processo de educação ambiental (EA) que estava inserido em um contexto de políticas públicas desenvolvidas pelo governo do Partido dos Trabalhadores a partir de 2004. Sobre o contexto da EA foi possível identificar um amplo debate sobre a variedade de concepções e práticas, verifica-se várias formas de classificar estas diferentes práticas, normalmente levando em consideração como elas tratam a relação ambiente e sociedade. Foi possível associar práticas de educação ambiental ao contexto de privatização da oferta de direitos sociais que a partir da década de 1990 passam a ser cada vez mais ofertados por ONGs e fundações de direito privado. Sobre o ProFEA (Programa de Formação de Educadores Ambientais), verificou-se que este estava inserido dentro do governo que conduzia a estratégia democrático popular e desta forma incorporou as contradições desta estratégia. Ao mesmo tempo que o ProFEA promove um conteúdo crítico ao modo de produção capitalista, também naturaliza a conciliação de classes, propondo a execução de processos de educação ambiental em conjunto com instituições privadas. O COEDUCA (Coletivo Educador Ambiental de Campinas), foi desencadeado pelo ProFEA e carrega suas contradições. Ofereceu a crítica ao modo de produção capitalista e defendeu a necessidade de transformação social, contudo, assumiu a estratégia de formar seus participantes para se inserirem em processos de controle social como uma forma para induzir transformações.

Palavras-chave: Educação ambiental, estratégia democrático popular, políticas públicas

ABSTRACT

The objective of this text is to critically analyze an environmental education process that was inserted in a context of public policies developed by the government of the Workers' Party since 2004. About the context of environmental education it was possible to identify a wide debate about the variety of conceptions and practices, there are several ways to classify these different practices, usually taking into account how they treat the relationship between environment and society. It was possible to associate environmental education practices with the context of privatization of the offer of social rights that, as from the 1990s, are increasingly offered by non governmental organizations and private law foundations. About ProFEA (Environmental Educator Training Program), it was found that it was inserted within the government that led the popular democratic strategy and incorporated the contradictions of this strategy. At the same time that ProFEA promotes the critical to the capitalist mode of production, it also naturalizes class conciliation, proposing the execution of environmental education processes in conjunction with private institutions. COEDUCA (Collective Educator Environmental of Campinas), was triggered by ProFEA and carries its contradictions. It offered a critique of the capitalist mode of production and defended the need for social transformation, however, it assumed the strategy of training its participants to insert themselves in social control processes as a way to induce transformations.

Key Words: Environmental Education; popular democratic strategy;

SUMÁRIO

1	Introdução.....	1
2	Para adiar o cataclismo: Reflexões sobre Educação Ambiental.....	3
2.1	Um freio para o colapso: educação ambiental para conservar ou transformar.....	5
3	Olhando para uma política de formação de educadores ambientais.....	17
3.1	COEDUCA: Formação de educadores para superação ou manutenção?.....	23
4	Considerações finais.....	30
	REFERÊNCIAS.....	34

1 INTRODUÇÃO

Em meados de 2010, durante uma reunião do Coletivo Educador Ambiental de Campinas, um de seus participantes, Yago, realizou uma proposta que foi veementemente refutada pelos demais participantes. A proposta de Yago era que o coletivo, cuja existência institucional era apenas como um projeto de extensão da universidade Estadual de Campinas, se tornasse uma ONG para que pudesse captar dinheiro junto a empresas e assim continuasse a promover a Educação Ambiental. Yago estivera participando do coletivo por mais de três anos e foi um dos participantes de um longo processo de formação teórica e política que o coletivo havia desenvolvido. Como era um senhor interessado em continuar fazendo educação ambiental resolveu integrar o grupo cujo objetivo era desenvolver formação de educadores ambientais em campinas. Os outros integrantes do coletivo recusaram a “brilhante” proposta em coro, argumentando que este coletivo não poderia captar dinheiro de empresas – tampouco correr o risco de se tornar algo que se assemelhasse a uma empresa – ao se institucionalizar como organização social, pois a captação deste recurso seria um risco para a autonomia da atuação, e o coletivo abriria mão de seu principal objetivo, que era a transformação social. Yago ficou horrorizado, logo ele, um senhor aposentado que viveu seus anos dourados como corretor de bolsa de valores, acabara de se dar conta que passou os últimos três anos se dedicando a um grupo de comunistas.

Tirando o nome Yago, este caso é verídico. Estive presente na citada reunião, tendo sido um participante assíduo do COEDUCA (Coletivo Educador Ambiental de Campinas) desde 2005. Este ensaio visa responder o dilema de Yago: como é possível que após anos participando de um processo que se reivindicava Educação Ambiental Crítica, o sujeito não ter percebido que a intenção por trás de tudo aquilo era a superação do modo de produção capitalista?

Para responder a esta pergunta, estudaremos o processo coletivo que Yago participava e a política pública em que ele se inseria. O ProFEA (Programa de Formação de Educadores Ambientais) foi uma política pública desenvolvida a partir de 2004, sua proposta era fomentar processos de formação de educadoras e educadores ambientais a partir de coletivos de instituições que já praticavam EA nos territórios (BRASIL, 2006a). O COEDUCA foi um destes coletivos que surgiram a partir do ProFEA, mobilizou um processo de formação que envolveu

aproximadamente 400 pessoas. Tendo feito parte do Coeduca, considera-se que a leitura crítica pode posicionar mais precisamente a experiência, que nos relatos aparece sempre na tensão entre aquilo que transforma ou que conforma.

O presente trabalho tem o objetivo de analisar criticamente um processo de educação ambiental (EA) que estava inserido em um contexto de políticas públicas desenvolvidas pelo governo do Partido dos Trabalhadores a partir de 2004. Parte-se das experiências vivenciadas no COEDUA e de estudo realizado anteriormente em uma dissertação de mestrado(GASPAR, 2012), realizou-se pesquisa bibliográfica sobre EA, sobre a estratégia democrático popular e as críticas sobre as experiências inseridas em seu contexto. A exposição se divide em três seções, a primeira tem a ideia de compreender a EA e seu contexto, a segunda tem a intenção de descrever o COEDUCA e o ProFEA, e por fim, na última seção traçamos algumas considerações sobre o conjunto do texto.

2 PARA ADIAR O CATACLISMO: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A história de todas as sociedades até hoje existente é a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor feudal e servo, mestre de corporação e companheiro, em resumo, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das classes em conflito.

Marx e Engels, Manifesto Comunista

O Boletim dos Cientistas Atômicos em outubro de 2020 ajustou o “relógio do apocalipse”, uma metáfora que indica o quão próximo está o fim do mundo. Faltam agora 100 segundos para meia-noite, e nunca estivemos tão próximos do fim. Nesta elaboração, levam em consideração os últimos dados a respeito da quantidade de ogivas nucleares espalhadas pelo planeta, dados a respeito do andamento do aquecimento global e sobre a falta de confiança das pessoas em informações e orientações sobre a pandemia de COVID-19 vindas de órgãos oficiais e da grande mídia (BULLETIN OF THE ATOMIC SCIENTISTS, 2020). Este alerta escancara a importância da questão ambiental e a urgência de transformações radicais na sociabilidade humana.

Não é de agora que a questão ambiental é tratada com urgência devido a projeções cataclísmicas, nos anos 1970 um estudo, coordenado por Dana Meadows do MIT (Massachusetts Institute of Technology), encomendado pelo Clube de Roma¹ utilizou um modelo matemático que predizia um colapso social e econômico no início do século XXI devido à escassez de recursos naturais, apontando a necessidade de controle demográfico para adiar o cataclisma (MEADOWS, 1971). Este relatório disparou um alerta global sobre a urgência da questão ambiental, provocando grande debate na comunidade científica. Celso Furtado, por exemplo,

1 Organização de fomento à pesquisa fundada nos anos 1960 por empresários e intelectuais europeus. “Seu objetivo era avançar com três ideias centrais que definem o Clube de Roma até hoje: uma perspectiva global, uma perspectiva de longo prazo e o conceito de problemática (problematique), um agrupamento de problemas globais interconectados, sejam eles econômicos, ambientais, políticos ou sociais” (CLUB OF ROME, [s.d.] tradução nossa).

comenta o relatório reconhecendo sua relevância como maior estudo nesta área produzido até então, contudo, critica a análise que considera em suas projeções que o nível de consumo dos países centrais se generalizaria por todo planeta, processo este que lhe parecia impossível em uma economia global dominada pelo modo de produção capitalista, na qual o desenvolvimento das nações centrais depende da condição subdesenvolvida da periferia, resultando na “exclusão das grandes massas que vivem nos países periféricos das benesses criadas por esse desenvolvimento” (FURTADO, 1981, p. 71).

Outra crítica importante que surge ao relatório do Clube de Roma é desenvolvida pelo Fundação Bariloche², que ao refutar parte do modelo matemático produzido por Meadows constrói seu próprio modelo matemático. As principais críticas elaboradas pela Fundação Bariloche se relacionam ao modelo matemático que desconsiderava a capacidade adaptativa das tecnologias utilizadas para extração de recursos naturais, sendo que com o avanço tecnológico recursos antes inalcançáveis passam a se acessíveis; além da consideração de que a catástrofe ainda está por vir, pois, para estes pesquisadores, a catástrofe já estava instaurada já que dois terços da população do planeta já viviam em situação de miséria e escassez. Por causa desta segunda crítica denominaram seu estudo de “Catástrofe ou nova sociedade”, no qual elaboraram um modelo matemático demonstrando a viabilidade de um planeta sem miséria (HERRERA et al., 2004).

Frente ao eminente extermínio, nos parece que apenas a superação do modo de produção capitalista se apresenta como uma saída. Parafraseando Marx e Engels (1998), evitar a “destruição das classes em conflito” (e do planeta todo com elas) é uma tarefa que demanda uma “transformação revolucionária da sociedade inteira”.

Dentre as iniciativas que se preocupam em adiar o cataclismo, a educação ambiental se apresenta comprometida com esta demanda, especialmente as ações que se apresentam como críticas/transformadoras/populares (GUIMARÃES, 2000a; LAYRARGUES; LIMA, 2014; LOUREIRO, 2004), que se empenham em construir processos que questionem o modo de produção capitalista. Deste modo, podemos supor que as ações desta Educação Ambiental EA devem engajar-se na viabilização da transformação revolucionária da sociedade inteira.

2 A Fundação Bariloche é uma instituição acadêmica privada de finalidade pública, fundada nos anos 1960 por intelectuais e empresários argentinos, tem o objetivo de disseminação de conhecimento científico e artístico. Um de seus focos é a pesquisa sobre desenvolvimento e bem-estar social (FUNDACIÓN BARILOCHE, [s.d.]).

2.1 UM FREIO PARA O COLAPSO? EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA CONSERVAR OU TRANSFORMAR

Como todo campo de atuação, a Educação Ambiental (EA) se vê imersa em disputas conceituais e metodológicas ligadas à posições políticas e ideológicas. No sentido de desvendar suas principais linhas e avaliar suas expectativas de “adiar o fim do mundo”³ por meio de suas ações, recorreremos a demonstração de diferentes desenhos de projetos e programas de educação ambiental, que nos forneçam bases para realizar nosso estudo.

Vejamos então exemplos de projetos de EA, contextualizando seus debates e tendências. Buscamos entender os debates e apontar algumas contradições, com objetivo de identificar que tipo de ações tem sido chamadas de EA.

Projeto/instituição (fonte)	Temas	Metodologia	Executores e público
Fundação Toyota do Brasil (FTB, [s.d.])	Desenvolver projetos que promovam a educação em questões ambientais como o consumo consciente de recursos naturais (água e energia elétrica) e o gerenciamento de resíduos dentro de prédios públicos, organizações não governamentais e na comunidade.	os temas são sorteados e os participantes desenvolvem um projeto baseado nos valores da Toyota. O andamento das atividades é acompanhado por colaboradores da empresa e da Fundação Toyota do Brasil que desenvolvem estratégias junto participantes e propõem metas de redução do consumo de água e energia elétrica, além da implementação do gerenciamento de resíduos.	Voluntários da Ong oferecem palestras em escolas e associações comunitárias.

3 No sentido empregado por Krenak (2019) em “ideias para adiar o fim do mundo”. O autor faz uma série de provocações em torno de tais ideias. Dentre elas, aponta que propostas como a do desenvolvimento sustentável, que buscam diminuir os impactos ambientais sem mexer em sua causa principal, estão apenas adiando o fim do mundo. Por outro lado, o autor revela a importância de contar histórias, atribuindo a cada história contada o potencial de adiar o fim.

Projeto/instituição (fonte)	Temas	Metodologia	Executores e público
Núcleo de Reabilitação da Fauna Silvestre/Centro de Triagem de Animais Silvestres (NURFS/CETAS) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) (BEHLING; ISLAS, 2014)	Sensibilizar e formar a consciência crítica dos indivíduos com relação à preservação da fauna silvestre brasileira, procurando atender a demanda latente, utilizando metodologia específica para cada uma delas, incluindo	palestras, visitas, solturas e saídas de campo. As atividades foram adaptadas buscando a adequação para a faixa etária de até doze anos, de acordo com a linguagem e a compreensão das crianças, utilizando a ludicidade por meio do teatro de fantoches e do jogo de tabuleiro.	Articulação de parcerias entre organizações de catadores de materiais recicláveis, poder público, consórcios intermunicipais e empresas signatárias do acordo setorial de embalagens em geral.
Programa ViraSer (GAIA SOCIAL, [s.d.]; VIRGINIO et al., 2019)	Consumo consciente e sustentável, por meio da redução, reúso e reciclagem das embalagens dos produtos.	Ações de educação ambiental em escolas e espaços públicos e privados.	Projeto criado como exigência do processo de licenciamento ambiental de empreendimentos da empresa Shell. Considerado como forma de mitigação dos impactos ambientais causados por tais empreendimentos. Técnicos de consultoria contratada pela Shell desenvolvem projetos com quilombolas.
Projeto Escolas (Greenpeace) (GREENPEACE, 2019, p. 65)	Sustentabilidade, proteção dos oceanos, poluição de plásticos, mudanças climáticas, Amazônia e energias renováveis	Palestras expositivas	Técnicos da fundação desenvolvem atividades para alunos, professores e servidores públicos.
QUIPEA (Quilombos no Projeto de Educação Ambiental) (QUIPEA, [s.d.])	Esses projetos buscam diminuir os impactos das atividades de exploração e produção de petróleo a partir de processos educativos que estimulem e promovam a participação qualificada de diferentes grupos sociais sobre as decisões públicas que os afetam.	Espaços de formação participativos e processos de formação expositivos. Exemplos: Oficinas participativas; processos formativos para participação das comunidades em espaços de tomada de decisão como conselhos e reuniões de associações comunitárias; atividades de formação para educadores que atuam no projeto; oficina de elaboração de projetos.	Trabalhadores e alunos do NURFS/CETAS desenvolvem atividades formuladas para crianças até 12 anos.

Quadro 1. Exemplos de processos de Educação ambiental (Quadro Construído pelo autor).

No quadro acima estão sistematizados alguns exemplos de propostas diversas de educação ambiental encontrados em uma simples pesquisa na internet. Em seu relatório anual de atividades de 2019, o Greenpeace apresenta seu “Projeto Escolas”. Neste caso, se apresenta um projeto executado por voluntários da ONG, que levam palestras expositivas às escolas e associações

comunitárias. Aparentemente, o que o projeto chama de educação ambiental é a apresentação de temas relacionados à conservação ambiental a espaços de educação formal e não formal (GREENPEACE, 2019, p. 65).

A ONG Gaia Social insere educação ambiental dentro de um projeto de geração de renda para catadores de material reciclável. Neste projeto, chamam-se de educação ambiental as ações de sensibilização e conscientização, com a temática “consumo consciente e sustentável”, bem como atribuem a EA o papel de integrar cooperativas de catadores ao mercado e às conectá-las ao poder público. Sendo um projeto de geração de renda, a educação ambiental entra por aproximação à área de trabalho das trabalhadoras e trabalhadores envolvidos, coleta seletiva. Ainda assim, aparentemente o projeto tem uma concepção mais ampla de educação ambiental, deixando esta etapa responsável pela articulação entre os atores envolvidos, estando, desta forma, mais próxima a um processo de articulação dos atores e menos ao ensino de temas de cunho ambiental. Neste documento não se especifica como a EA se dá metodologicamente, talvez por entender que isto esteja implícito ao verbete. Bem como não foi possível identificar se os educadores ambientais atuam de forma voluntária ou são remunerados (GAIA SOCIAL, [s.d.]; VIRGINIO et al., 2019).

A partir destes exemplos podemos encontrar alguma variedade do que é chamado de educação ambiental. Um aspecto desta variedade são os objetivos dos processos, dentre eles a mudança de comportamentos individuais de modo a ser menos danosos à natureza (BEHLING; ISLAS, 2014; FTB, [s.d.]; GREENPEACE, 2019), outros buscando a articulação de diferentes projetos/processos (GAIA SOCIAL, [s.d.]), objetivos mais focados em algum processo específico buscando resolver problemas ligados aos seus contextos (BEHLING; ISLAS, 2014), por fim alguns mais ambiciosos declaram a intenção de causar transformações sociais (GAIA SOCIAL, [s.d.]; QUIPEA, [s.d.]).

Outro aspecto é o recorte temático, temos processos que fazem uma abordagem mais tecnicista, tratando de temas ligados as questões de conservação da natureza, tais como técnicas de reciclagem, formas eficientes de uso da água (BEHLING; ISLAS, 2014; FTB, [s.d.]; GREENPEACE, 2019). Também vemos processos que se preocupam em trazer temas que demonstrem a impossibilidade de separar a ação humana dos processos naturais (GAIA SOCIAL, [s.d.]; QUIPEA, [s.d.]).

Um terceiro aspecto é a questão metodológica, alguns projetos trabalham com palestras expositivas(FTB, [s.d.]; GREENPEACE, 2019), outros com processos formativos de longa duração, outros com processos colaborativos e outros ainda fazem uma mescla de formas metodológicas visando articular a questão ambiental com a formação e engajamento de pessoas em outros processos sociais(GAIA SOCIAL, [s.d.]; QUIPEA, [s.d.]).

Por fim, é possível encontrar diversos agentes sociais envolvidos nos processos, voluntários e voluntária, organizações não governamentais, servidoras e servidores públicos de instituições do Estado, trabalhadoras e trabalhadores de empresas, participantes de projetos de extensão em universidades e educadoras e educadores de escolas públicas e privadas que desenvolvem diretamente ou apoiam e financiam projetos junto a escolas, crianças, adultos, lideranças comunitárias, dentre outros.

Esta variedade de formas em que o verbete educação ambiental pode ser empregado já dá uma pista de que não há um consenso sobre do que se trata. Na ânsia de entender essa diversidade Lima (2011, p. 20) descreve a EA como um campo social⁴ e traz sua compreensão como um “universo dinâmico de forças e relações sociais, mediado por regras e valores que disputam entre si uma interpretação hegemônica do que vem a ser a EA e como ela deve ser conduzida”.

Ainda Lima (2011) localiza a origem da educação ambiental no seio dos movimentos ambientais que surgem na segunda metade do século XX. Ele acha adequado chamar tais movimentos de “ambientalismos”, já que estes possuem uma diversidade de agendas e concepções sobre a questão ambiental, sendo que de modo geral elas se dividem em três, uma mais ligada à cidadania e ao acesso aos bens ambientais, outra ligada ao risco de extinção humana, preocupada com a conservação de recursos findáveis visando a manutenção da reprodução humana e uma terceira que identifica uma crise civilizatória que só poderia se resolver com processos de transformação social e emancipação humana.

Para Lima (2011) a educação ambiental surge como um ramo do ambientalismo

4 O autor utiliza o conceito de Campo, desenvolvido por Pierre Bourdieu. Bourdieu (2004, p20) apresenta a seguinte definição: “A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. Se, como o macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, essas não são as mesmas. Se jamais escapa às imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação a este, de autonomia parcial mais ou menos acentuada”. Dessa forma, o conceito permite a Lima (2011) discutir o microcosmo da educação ambiental dentro dos macrocosmos do ambientalismo ou ainda discutir os microcosmos de certas correntes de educação ambiental dentro do macrocosmo da educação ambiental em si.

preocupado em disseminar os conhecimentos acerca do meio ambiente e das consequências das atividades humanas. O autor ainda relaciona os processos de educação ambiental, em suas primeiras décadas, a uma classe média destes países, embora existam exceções. Em sua origem, já há uma variedade de processos que se reivindicam educação ambiental mas com diferentes formas de atuação, sendo que as mais evidentes são as relacionadas à conservação da natureza e as preocupadas com a forma que a humanidade se organiza socialmente. Há processos preocupados com um caráter comportamental das pessoas individualmente, enquanto outros processos estão preocupados com alteração de rumos dos processos civilizatórios. Lima (2011) ainda relata que no movimento ambiental em países do sul além desses setores médios há também importante contribuição de movimentos populares ligados à lutas sociais tais como movimentos pela reforma agrária, de atingidos por barragem, seringueiros e lideranças comunitárias.

Esta variedade de concepções sobre a questão ambiental e especialmente sobre diversas formas que a educação ambiental se apresenta é tratada por diversos autores. Lucie Sauv (2005) realiza uma cartografia de correntes de Educao ambiental, observando trabalhos acadmicos de bases de dados dos Estados Unidos e da Europa, com o objetivo de permitir aos educadores ambientais maior compreenso de suas possibilidades de atuao. A autora identifica as seguintes correntes: naturalista; conservacionista/recursista; resolutiva; sistmica; cientfica; humanista; moral/tica; holstica; biorregionalista; prtica; crtica; feminista; etnogrfica; eco-educao; sustentabilidade. Para cada uma das correntes, Sauv relaciona concepes de meio ambiente, intenes, enfoques privilegiados e estratgias assumidas nos processos de EA. Ela demonstra a diversidade existente nas aes que se identificam como EA, identificando que h convergncia entre estas formas de atuao e sinaliza que elas poderiam ser agrupadas em um nmero menor de grupos.

Apesar de toda essa diversidade de correntes possveis de ser identificadas, nas ltimas dcadas, diversas autoras e autores brasileiros optaram por identificar duas correntes nos processos de EA (CARVALHO, 2001; FIGUEIREDO, 2006; GUIMARES, 2000a). Uma preocupada com a disseminao de valores que levem conservao ambiental, com comportamentos individuais que sejam menos danosos ao meio ambiente. Outra que identifica que as formas sociais de organizao do ser humano so responsveis pela crise ambiental, e dessa forma necessrio que haja transformaes na sociedade como um todo para superar tal

crise.

Desta forma, é possível diferenciar práticas denominadas conservadoras/ conservacionistas (comprometidas com a mudança de comportamentos, sobretudo as individuais, para que se construa uma convivência entre as pessoas sem prejudicar o meio ambiente, não se preocupando com transformações sociais e do status quo); e práticas denominadas críticas/populares/transformadoras/ emancipatórias (preocupadas com a construção de uma consciência social e ecológica que cause transformações societárias) (CARVALHO, 2001; FIGUEIREDO, 2006; GUIMARÃES, 2000b).

Nesta distinção entre uma concepção crítica da EA e outra conservadora, se assume que há uma crise ambiental e ela afeta toda sociedade. Contudo, a forma como se entende esta crise se distingue.

Para o status quo a crise é interpretada como consequência do uso equivocado de tecnologias da explosão demográfica das últimas décadas. Neste caso, a saída para a crise é a conversão do modelo tecnológico e dos costumes das pessoas para formas que não sejam tão danosas ao planeta. Neste caso, a função da educação ambiental é convencer as pessoas a troca de seus modos de vida por formas mais sustentáveis, disseminando tecnologias e comportamentos que sejam adequadas. Não se questiona o modo de produção, tão pouco se propõe transformações sociais profundas.

Por outro lado, há uma interpretação crítica da crise ambiental que considera o próprio modo de produção capitalista e sua disseminação por todo planeta como causa da crise. Neste caso preocupa-se com a crítica a este modo de produção e com a construção de outra sociedade. Embora estes autores não falem diretamente em revolução, todos estão preocupados com a construção de uma subjetividade própria para a vivência em outra sociedade, mais justa socialmente e ecologicamente. Por isso, reivindicam a necessidade de uma educação ambiental que faça a crítica ao modo de produção capitalista bem como construa valores e formas de sociabilidade preocupados com sua superação.

Para além dos conteúdos tratados, a diferenciação entre estas duas perspectivas da EA também se dá no campo metodológico. Costuma-se associar as práticas consideradas

conservadoras à educação bancária⁵, foca na transmissão unilateral de conhecimentos através de palestras, campanhas publicitárias e aulas expositivas que consideram o educando um mero receptáculo do conhecimento que lhe está sendo trazido (GUIMARÃES, 2000b; LOUREIRO, 2004). Por outro lado, se costuma associar as práticas de EA crítica a uma pedagogia libertária, que visa a emancipação de educador e educandos conjuntamente em processos de trocas e de intervenção na realidade.

Embora esta distinção entre EA crítica e conservadora seja interessante para entender certa disputa neste campo, ela pode também levar a simplismos e a uma compreensão fragmentada deste contexto. Na prática as ações de EA podem, por exemplo, misturar elementos de uma perspectiva crítica com práticas associadas a EA conservadora. Os processos de EA não são estanques, e costumam durar anos, podendo ir ao longo do tempo se transformando conforme seu contexto.

Ainda dentro de uma outra categorização da EA, Layrargues e Lima (2014) propõem uma divisão do campo da EA em três macrotendências:

1. A macrotendência conservacionista, ligada a sensibilização com a natureza, que se preocupa com valores e comportamentos individuais que diminuam os impactos ambientais. “É uma tendência histórica, forte e bem consolidada entre seus expoentes, atualizada sob as expressões que vinculam EA à “pauta verde”, como biodiversidade, unidades de conservação, determinados biomas, ecoturismo e experiências agroecológicas” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 30).
2. A macrotendência pragmática que se caracteriza pela sua relação com as instituições oficiais que discutem a questão ambiental, tais como governos de diversos países, Organização das Nações Unidas (ONU), Programa das Nações Unidas pelo Meio Ambiente (PNUMA), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), “é expressão do ambientalismo de resultados, do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de mercado que decorrem da hegemonia neoliberal

5 Para Paulo Freire (1978, p. 65) a educação bancária é aquela em que “o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra nestas dissertações se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante”.

instituída mundialmente desde a década de 1980”. Ligada ao pragmatismo de mercado que expande sua lógica e modo de operar por outras esferas sociais, tem “a ideologia do consumo como principal utopia”, preocupa-se com os impactos da industrialização, sobretudo com a imensa produção de resíduos sólidos, foca-se em disseminar processos tecnológicos menos danosos ao ambiente e “se evidencia em termos como economia e consumo verde, responsabilidade socioambiental, certificações, mecanismos de desenvolvimento limpo e ecoeficiência produtiva”(LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 31).

As macrotendências conservacionista e pragmática representam duas tendências e dois momentos de uma mesma linhagem de pensamento que foi se ajustando às injunções econômicas e políticas do momento até ganhar essa face modernizada, neoliberal e pragmática que hoje a caracteriza. A macrotendência pragmática representa uma derivação evolutiva da macrotendência conservacionista, na medida em que é sua adaptação ao novo contexto social, econômico e tecnológico e que têm em comum a omissão dos processos de desigualdade e injustiça social. Ambas são comportamentalistas e individualistas, mas a forma conservacionista é uma versão mais ingênua e enviesada de grupos mais ligados às ciências naturais que entendem a crise ambiental e a Educação Ambiental dessa maneira, ora porque não têm uma reflexão sociológica da questão ambiental ora porque entendem que politicamente é melhor não misturar ecologia e política, e neste caso, nos referimos a atores ideologicamente interessados em evitar uma perspectiva de conflito na abordagem da questão. Agora, esse conservacionismo precisava se adequar às mudanças tecnológicas e econômicas e às pressões do mercado por mudanças “cosméticas” dentro da ordem. Isso tudo dentro de um contexto de disputa discursiva no interior do campo que vai delimitando o que é permitido e proibido dizer sobre o assunto, quais atores e discursos são legítimos e quais não são. Assim, o contexto que delimita a vertente pragmática de Educação Ambiental é definido pelo capitalismo de mercado e as mudanças possíveis têm de se conformar nesses limites, nunca além disso (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 32).

3. A macrotendência crítica se constitui a partir da crítica dos fundamentos que permitem a exploração humana, bem como a crítica à acumulação do capital. Busca o “enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental”. Se opõe às tendências conservadoras, “procurando contextualizar e politizar o debate ambiental, problematizar as contradições dos modelos de desenvolvimento e de sociedade” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 33).

Para estes autores, estas três macrotendências disputam a hegemonia do campo da EA. A corrente conservacionista assume inicialmente a hegemonia do campo, contudo foi perdendo espaço nas últimas décadas, sobretudo para a corrente pragmática que vai se fortalecendo com o

avanço da ideologia neoliberal, mas também acabou abrindo espaços para a macrotendência crítica, entre outros fatores, devido a ampliação dos debates na universidade sobre a necessidade de constituição de processos de EA que busquem a superação do modo de produção capitalista.

Esta análise é interessante porque nos mostra como estas tendências são dinâmicas e se inter-relacionam. Contudo, é necessário ter cuidado para não ser utilizada como ferramenta para realização de distinções mecânicas entre práticas diversas. Além disso, esta análise se foca no conteúdo trabalhado por cada corrente, não analisando as formas sociais que seus processos se inserem.

Sobre as formas possíveis para processos de EA, Sorrentino (1993) descreve instituições que promovem EA. O autor escreveu este texto em 1993, por isso ele não contempla um certo avanço teórico das últimas décadas, mas traz uma descrição ainda útil dos tipos de organização que desenvolvem processos de EA. Sorrentino reconhece experiências que se autodenominam educação ambiental (ou educação ecológica) em três tipos de instituição: Organizações não governamentais (ONGs), Empresas públicas, empresas privadas e Estado.

Ele agrupa sob a denominação de (ONGs) uma “grande variedade de aglomerações”. Incluindo organizações profissionalizadas de pesquisa, organizações ligadas a movimentos populares e sociais, sindicatos, fundações e associações privadas. Identifica duas possibilidades de intervenção, sendo a primeira delas a “organização política de sentimentos e imagens coletivas diluídas em torno de demandas pela melhoria da qualidade de vida e do ambiente”. A segunda possibilidade se dá pela “administração de recursos para a apropriação e execução de projetos de cunho ecológico (no âmbito dos mais variados objetivos)” (referência). O autor ainda identifica que essas dimensões são assumidas principalmente por dois tipos de organização diferentes: “As associações ambientalistas de cidadania (também chamadas de base ou de raízes), que reúnem o trabalho voluntário de indivíduos de diferentes formações profissionais, diferentes religiões e partidos” que se mobilizam em torno de questões ambientais, trabalhando com temáticas relativas a realidades locais ou de reivindicações mais gerais; e as associações profissionalizadas que, em geral, assumem a figura jurídica de Fundação ou Institutos, ou mesmo mantêm o formato de Associação, mas viabilizam um quadro de profissionais com grande autonomia de atuação (SORRENTINO, 1993, p. 12).

Outro tipo de instituição que Marcos Sorrentino (1993) identifica como promotora de processos de EA são as “empresas público e empresas privadas”. Nelas o autor reconhece que existem diferentes iniciativas, agrupadas em “três categorias: as autodenominadas de Educação Ambiental; as de melhoria dos próprios problemas ambientais causados pela empresa; e as de apoio a iniciativas de terceiros”. Na primeira, as empresas geralmente promovem processos com as redes de ensino com atividades nas próprias escolas ou de visitação às empresas. A segunda categoria consiste de “ações da empresa para sanar seus problemas de insalubridade e poluição para os trabalhadores e comunidade onde está inserida”. A terceira categoria é de empresas relacionadas diretamente à educação ambiental, tais como consultorias e agências de turismo (SORRENTINO, 1993, p. 17).

O terceiro tipo de instituição que promove projetos de EA que o autor menciona é o Estado em seus diversos níveis (federal, estadual, municipal), apontando que experiências podem ser encontradas em “departamentos, secretarias, ministérios e conselhos de educação e do meio ambiente e/ou em outros ministérios, secretarias, departamentos, conselhos e institutos de pesquisa, zoológicos, jardins botânicos, hortos e hortas, universidades, cemitérios, escolas e instâncias regionais, como os consórcios intermunicipais de meio ambiente por bacias hidrográficas e as delegacias e divisões regionais de ensino”(SORRENTINO, 1993, p. 18).

Portanto, entende-se que para compreender a EA é necessário observar dois aspectos essenciais em seus processos. Sendo o primeiro deles a dimensão teórico-metodológica trazida pelos debates sobre as concepções de Educação ambiental expostos anteriormente. E o segundo aspecto é qual ator que desenvolve os processos e quem são os grupos sociais envolvidos. Neste sentido, é necessária atenção, pois a variedade encontrada nos processos de EA oferece indicativos para compreender suas contradições.

Neste tipo de descrição das instituições que promovem EA há o risco de se normalizar o papel e os interesses destas instituições, por exemplo este texto que citamos anteriormente (SORRENTINO, 1993) apresenta as instituições como se fossem apenas diversas possibilidades de instituições que promovem EA, criando a sensação de que quanto mais EA melhor independente de quem promove.

Por exemplo, Carolina Bagnolo (2014) ao analisar materiais utilizados por empresas em

escolas do município de Mogi Guaçu-SP identifica que na parte que o material contextualiza a questão ambiental há elementos de uma crítica à civilização industrial, contudo esta crítica desaparece nos capítulos subsequentes do material analisado. Neste exemplo, vemos que é perfeitamente possível que qualquer ator/a envolvido nos processos de EA possa trazer elementos de uma crítica ao modo de produção capitalista e suas consequências para o planeta, entretanto cabe nos questionar se empresas, cuja existência depende da acumulação de capital através da exploração do trabalhador e do ambiente, promoveriam uma crítica ao modo de produção capitalista que iria diretamente contra seus interesses, ou ainda, caso essas empresas promovam algum debate crítico, quais interesses dela em fazê-lo.

Outro exemplo, o projeto QuiPEA (QUIPEA, [s.d.]) apresenta um conjunto de elementos de EA Crítica: envolve representantes dos educandos na elaboração das atividades, está preocupado em fomentar a autonomia das comunidades, trabalha a relação entre ambiente e sociedade com foco nos impactos da atividade petroleira na região. Contudo, é financiado pela empresa Shell e desenvolvido por técnicos de uma consultoria contratada por esta empresa como contrapartida imposta pelo processo de licenciamento ambiental. Aqui novamente surgem questionamentos dos limites que este tipo de processo possui: que tipo de restrições esta forma institucional impõe? Como a empresa garante seus interesses? A própria presença da empresa pautando estas comunidades não é uma coisa ruim?

Neste sentido, Loureiro e Lima (2012) discutem como o discurso empresarial sobre sustentabilidade pauta ações de EA:

Esse discurso harmonioso de parceria entre sujeitos e de conciliação de classe na promoção da sustentabilidade, é de fácil assimilação na história recente da educação ambiental, em função do seu apelo (e motivação) remeter ao planeta (caráter universal do ambiente) e do predomínio de agentes sociais refratários às lutas sociais em cargos estratégicos na construção de políticas e na produção científica. Com isso, forjou-se uma formulação teórica que, de acordo com Lamosa (2010), se baseia em um novo padrão de sociabilidade promovida pelo empresariado no país e por organizações não-governamentais (ONGs) que atuam pela lógica da prestação de serviços, dissociadas das lutas sociais e/ou orgânicas aos setores empresariais que protagonizam o desenvolvimentismo brasileiro. Contraditoriamente, estabelecem-se processos educativos capazes de fazer a crítica ao padrão de desenvolvimento, mas não aos seus agentes protagonistas (LOUREIRO; LIMA, 2012, p. 292).

Falando sobre ONGs, é importante trazer uma reflexão sobre sua atuação no contexto

brasileiro, Fontes (2006) reflete sobre a disseminação destas organizações a partir da década de 80, constituídas por militantes que anteriormente se agrupavam em movimentos populares que haviam sido empurrados pela opressão da ditadura para atuação exclusiva em pautas específicas. Aponta para aspectos importantes como a busca destas organizações por autonomia de atuação recorrendo a fontes de financiamento privado, precisando abrir mão de sua autonomia de classe. Bem como a disseminação deste tipo de organizações especializadas em oferecer direitos sociais e serviços que anteriormente eram da competência do Estado. Em outro texto, a mesma autora sintetiza:

A recente expansão da sociedade civil no Brasil se imbrica com um empresariamento de novo tipo, lastreado em forte concentração financeirizada que simultaneamente precisa contar com a adesão das massas populares nacionais (apassivá-las), tendo em vista a sua expansão (inclusive internacional), e fomentar a extração de sobretrabalho, renovando modalidades tradicionais de exploração. Forja-se uma cultura cívica (ainda que cínica), democrática (que incita à participação e à representação) para educar o consenso e disciplinar massas de trabalhadores, em boa parte desprovidos de direitos associados ao trabalho, por categorias como “empoderamento”, “responsabilidade social”, “empresa cidadã”, “sustentabilidade”. A ‘onguização’ da associatividade popular prossegue, convertendo-a em espaço privado e competitivo – com hierarquias internas fortes e, portanto, com diferenciações burocráticas e sociais que reproduzem a gestão empresarial. Subalternizam-se as mais incipientes formas de organização popular, direcionadas para “gerenciamento de força de trabalho”, processo potencializado pela formatação atual do Estado (FONTES, 2008, p. 220).

As ONGs que praticam EA se inserem neste contexto, se por um lado disseminam os mais variados projetos de EA, entre eles alguns com elementos críticos, por outro lado se inserem em um contexto de desmobilização de formas populares realmente anticapitalistas. Estas organizações dependem diretamente de recursos de empresas, ou do próprio estado, e quando não estão de acordo com seus projetos políticos, precisam adequar-se a eles para conseguir manter seus financiamentos. Portanto, a EA desenvolvida desenvolvida pelas ONGs estará sempre conformada as possibilidades educativas da ordem vigente.

É realmente confuso que organizações que se anunciam com o objetivo de promover direitos sociais não possam construir processos que tenham como objetivo a superação de um modo de produção tão desigual. Mas este é justamente o ponto, o engajamento de milhares de potenciais militantes nestas organizações retira estas pessoas de lutas que realmente tenham algum potencial anticapitalista.

Paulo Arantes discute esta questão, expondo como estas ONGs, assim como o Estado, que atuam no campo da esquerda e da direita vão se alinhando para uma mesma agenda, um mesmo léxico, um mesmo “compadrio vocabular”, da cidadania, dos direitos universais, do empoderamento, o que impossibilita qualquer desejo de superação das instituições a serviço do capital (ARANTES, 2004).

Com estas inquietações, encerramos esta breve reflexão sobre a educação ambiental. Sugerimos que dentre esta variedade de possibilidades e disputas, só pode ser relevante uma EA que, para além de seu discurso, realmente esteja trilhando no caminho da superação do modo de produção capitalista.

3 OLHANDO PARA UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS

Desde a década de setenta vem se construindo uma estratégia para execução do poder estatal no campo da esquerda denominada Estratégica Democrático Popular (EDP). Desde então, grande parte da atuação dos movimentos de esquerda está focada na consolidação desta estratégia (MARTINS et al., 2019). Em 2003, com a conquista da cadeira de chefe do executivo pelo Partido dos Trabalhadores, esta estratégia foi intensificada pelo governo federal. Grande parte dos militantes de movimentos sociais e da estrutura sindical foram chamados a construir esta estratégia através da participação direta no governo ou da construção de políticas através de editais, chamadas públicas, conselhos e conferências (LAGE, 2019).

O PT desde sua origem construiu sua agenda em torno de sua EDP, que em disputa dentro do próprio partido acabara se apresentando a partir de três concepções. A primeira, que embora apresente o projeto mais amplo era minoritária dentro do partido, busca a ampliação da participação popular na elaboração de políticas, contando que este seria o caminho mais adequado para a transformação social. A segunda, se estruturava na crença de que poderia se construir uma interface entre estado e empresas que as levasse a financiar políticas públicas. A terceira aposta no consenso entre sociedade civil, estado e mercado para construção de um pretenso desenvolvimento social em abandono do desenvolvimento econômico. “Essas três concepções possuem em comum a aposta na luta institucional como forma de construção da democracia (e como possibilidade de superação das desigualdades), sobretudo, a partir da existência dos espaços institucionais, como os conselhos e conferências”(FELTRAN apud RODRIGUES, 2012, p. 182).

Destas três concepções as duas últimas tiveram mais peso, uma expressão disso é que o diálogo do governo com movimentos sociais e sociedade civil ficou a cargo da Secretaria-Geral da Presidência da República (SGP) e a relação com as empresas ficou com a secretaria do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), entidade que tinha mais influência nas decisões estruturais que definiam os rumos do estado (MORONI, 2005). Como consequência, foram sendo criadas diversas instâncias de participação que ocupavam a agenda dos movimentos

sociais em substituição de lutas históricas e enfrentamentos através de desobediência civil, ao mesmo tempo, as decisões realmente estratégicas eram pautadas pelas empresas e seus representantes.

É neste contexto que se constrói o Programa de formação de educadores ambientais (ProFEA), alinhado com a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) que tem origem nos anos 1990 e foi construída em diálogo com as redes de educação ambiental que começavam a se agrupar em torno da REBEA (Rede Brasileira de Educadores Ambientais). A PNEA desencadeou a criação do OGPNEA (Orgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental), um órgão colegiado formado pelos ministérios da educação, Meio Ambiente, pela presidência da República e por representantes da sociedade Civil.

A partir de 2003, o OGPNEA propôs e articulou o ProFEA, que carregava a proposta de formação de educadoras e educadores ambientais a partir da constituição de coletivos de educadoras e educadores, com atuações regionalizadas espalhadas pelo território nacional, tais coletivos seriam construídos por educadoras e educadores de diversas organizações que atuavam anteriormente com processos de EA e que deveriam sistematizar processos de formação para novas educadoras e educadores, visando a capilaridade de processos de formação (BRASIL, 2006a). Dessa forma o que se pretendia era constituir coletivos preocupados em construir novos coletivos que tivessem o objetivo de formar educadoras e educadores.

De forma simplificada, a proposta de coletivos educadores é uma articulação que o OGPNEA realizou com instituições que atuavam nos municípios com processos de EA. A ideia era unificar estas instituições em coletivos que sistematizassem processos formativos a partir de ações já existente, criando novas e dando organicidade a elas com um projeto pedagógico. A proposta dividia os participantes em etapas da política: PAP1 (ou pessoas que aprendem participando 1) era como a política denominou os integrantes do OGPNEA que elaboraram e dispararam o ProFEA, PAP2 eram os integrantes, representantes de instituições parceiras, dos coletivos regionais, que tinham o compromisso de criar processos formativos para os PAP3, que deveriam como parte do processo de formação criar novos processos para os PAP4 que por sua vez a política chamou de educadores ambientais populares (BRASIL, 2006a).

O programa prescrevia algumas questões metodológicas para os coletivos educadores

(PAP2) planejarem suas ações de formação de PAP3. Dentre elas a formação deveria ser organizada em cardápios de aprendizagem, uma forma de organização curricular que se preocupa em oferecer a formação adequada às necessidades dos educandos (basicamente é um currículo com uma grande margem de conteúdos opcionais e que a princípio deveria ser elaborado em diálogo com os educandos). Outras orientações são que os processos de formação deveriam articular a formação de Comunidades Interpretativas e de Aprendizagem⁶ e que os educandos devam participar de foros e coletivos (é como a política denominou espaços representativos tais como conselhos, reuniões intersetoriais e conferências) como parte do processo de formação(BRASIL, 2006a).

Em 2006 o FNMA (Fundo Nacional do Meio Ambiente) contemplou, através de um edital, 22 coletivos com aproximadamente duzentos mil reais. Tal edital acelerou o processo de formação de coletivos e proporcionou um compromisso destes em realizar os processos de formação dentro das diretrizes do programa, mas nem todos coletivos foram contemplados, sendo que em 2006 o MMA (Ministério do Meio Ambiente) realizou uma chamada pública para coletivos, mas sem garantia de financiamento. Em relatório publicado em 2010 sobre a política com os dados de uma pesquisa feita junto a 49 coletivos educadores que responderam a um questionário é apontado que até então, somando os coletivos que responderam ao questionário, o número total de pessoas envolvidas com os coletivos educadores era de 96.060, sendo 1.028 PAP2, 2.278 PAP3, 21.114 PAP4, 10.075 PAP5⁷ e 61.565 em outros processos⁸(BRASIL, 2006^a).

Em relação aos conteúdos recomendados pela política para trabalhar nos processos de formação, é possível identificar uma certa posição crítica quando, por exemplo, reivindica a necessidade de “transformações sociais” ou de “transformação da realidade socioambiental”(BRASIL, 2006a).

Para dar suporte aos trabalhos dos coletivos, a Diretoria de Educação Ambiental do

6 Conforme glossário da chamada pública para coletivos educadores (BRASIL, 2006b), “Constituição de Comunidades Interpretativas e de Aprendizagem: organização de educandas(os) em grupos que solidarizam-se em seus processos de formação promovendo reflexão, interpretação crítica e ação individual e coletiva sobre a realidade partilhada”.

7 Embora a política não descreva PAP5, é de se supor que seriam pessoas formadas pelos grupos PAP4, o autor da pesquisa ressalta que nem todos coletivos adotaram esta nomenclatura, sendo que apenas alguns relataram ter esta etapa do processo de formação.

8 O autor da pesquisa explica que neste item estão inclusos os envolvidos em oficinas, cursos e eventos realizados pelos coletivos (e seus respectivos PAP2,PAP3 e PAP4), que não estavam relacionados diretamente a processos de formação de educadores.

Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA) publicou diversos materiais contendo discussões teóricas. Alguns destes materiais tem um perfil mais oficial e prescritivo, como por exemplo o próprio documento técnico que descreve o ProFEA (BRASIL, 2006a), outros documentos tem um caráter mais acadêmico ou didático, como a série “Encontros e Caminhos” (FERRARO JR., 2005, 2007) que convidou dezenas de autores ligados à EA para escreverem verbetes que pudessem ajudar conceitualmente na condução dos coletivos educadores. Talvez seja oportuno diferenciar os conteúdos propostos pelos documentos mais oficiais dos textos escritos por convidados, já que neste conjunto de textos é possível encontrar uma variedade enorme de desenvolvimentos conceituais, entre eles alguns antagônicos. Contudo, mesmo levando isto em conta, a publicação de diversos textos expondo conteúdos contraditórios ou inconsistentes, revela uma negligência da política com o rigor dos conteúdos, revelando que havia uma preocupação maior com a forma organizativa dos coletivos do que com os conteúdos que eles desenvolveriam. Se por um lado isto é coerente com a orientação da política de que cada coletivo deveria estudar a sua realidade para propor formações adequadas a ela, por outro pode levar ao entendimento de que qualquer conteúdo pode ser relevante se a forma do processo for adequada.

Corroborando com esta reflexão, (CUNHA, 2015) realiza a análise sobre o tratamento que as publicações relacionadas ao ProFEA dão aos conceitos que julgam relevantes, dentre eles a autora discute como o conceito de conflito é tratado de forma a ignorar os antagonismos de classe e propor resoluções através de conciliação:

A análise da série demonstra a desvinculação do “conceito” de conflito em relação à teoria crítica, estando associado à noção de divergência de ideias e/ou posições no campo da comunicação, dissociado da materialidade da reprodução do modelo de produção capitalista; assim como a sua vinculação aos problemas socioambientais mais graves, na medida em que expressam a resistência e a mobilização em situações que envolvem disputas políticas e simbólicas (CUNHA, 2015, p. 162).

Olhar para como este conceito é tratado nos materiais do ProFEA nos dá uma pista de como o formato proposto para os coletivos acaba corroborando com a conciliação de classes, assim como de que o programa está fundamentalmente ligado à EDP. Para que um coletivo funcionar constituído por organizações diversas, muitas vezes com interesses antagônicos, é preciso criar um ambiente de consenso, em que os antagonismos são apagados e transformados em diferenças superáveis pela negociação e diálogo. Neste sentido, Tostes (2015) faz a seguinte ponderação:

A perspectiva de consenso é orientada pela pluralidade de sujeitos. Dessa forma, empresas, ONGs, movimentos sociais e sindicatos, apesar de terem interesses diferentes, são tratados como iguais. Exemplo disso é quando o ProFEA defende a articulação e diálogo entre instituições que atuam com atividades socioambientais de caráter pedagógico. Um dos objetivos da política é “fortalecer as instituições e seus sujeitos sociais para atuarem de forma autônoma, crítica e inovadora em processos formativos, ampliando o envolvimento da sociedade em ações socioambientais de caráter pedagógico” (ProFEA, 2006). No documento, não há descrição do que os autores compreendem por instituições, o que abre precedentes para que empresas privadas e ONGs assumam compromissos na área de educação a partir de interesses privados (TOSTES, 2015, p. 97).

O conteúdo com roupagem crítica vai legitimando a forma proposta pelo programa, uma forma que privilegia a formação de educadores ambientais pacifistas, que entendem que seus conflitos são superáveis através do diálogo e que utilizam como estratégia a disputa de espaços institucionais para modificar suas realidades, espaços estes, que embora ampliados no período dos governos do PT, foram jogados para um segundo plano quando se tratava de políticas estruturais. Exemplos disso não faltam, dentre eles em Campinas no caso da terceirização do Hospital Ouro Verde (Complexo Hospitalar Prefeito Edivaldo Orsi) que foi amplamente rejeitada pelos movimentos sociais no município e que em cinco Conferências Municipais de Saúde e diversas portarias do Conselho Municipal de Saúde foi deliberada a municipalização da gestão do hospital mas a prefeitura fez questão de ignorar estas deliberações (CONSELHO MUNICIPAL DE SAÚDE DE CAMPINAS, 2019).

Ainda pensando em conteúdos intrinsecamente ligados à forma proposta pelo programa, é prudente analisar o que é considerado “transformação da realidade”, já que esta proposição é a que mais associamos a uma intencionalidade crítica. O texto do documento técnico do ProFEA apresenta a seguinte reflexão sobre a participação de foros e coletivos:

Como fazer para que estimulem nos participantes destes espaços o desenvolvimento de práticas solidárias, democráticas, transformadoras? Inúmeros foros e colegiados de participação tem surgido dentro do marco da descentralização. A falta de crítica nestes espaços, num país como o Brasil, pode reciclar os poderes oligárquicos e fortalecer velhos e novos coronelismos. Isto porque estes espaços além de espaços de encontro têm sido criados para serem instâncias de tomada de decisão política e controle social. Planejar a atuação e as intervenções educacionais nestes foros e colegiados sob a perspectiva da educação ambiental crítica e emancipatória não tem apenas um grande potencial educador mas também um potencial transformador da realidade socioambiental em função dos poderes atribuídos a muitos destes espaços de participação política (BRASIL, 2006a, p. 19).

Nesta passagem fica claro o que foi exposto anteriormente. A proposta do ProFEA assume que a transformação da realidade socioambiental ocorreria através da inserção de atores qualificados em espaços de tomada de decisões e controle social. Ela assume esta posição a partir de um diagnóstico de que estes espaços ainda não geram transformações pois os participantes atuais destes espaços não estão atuando de forma crítica o suficiente. Há uma certa ingenuidade da política assumir esta posição, se por um lado ela navega no clima de empolgação que os governos democráticos populares construíram em torno da participação popular, ela ignora que estes espaços fazem parte da estrutura do Estado e que dificilmente novos participantes mudarão sua dinâmica indo além de sua governabilidade atual, é muito mais fácil supor que estes novos participantes adêquem suas expectativas às suas estruturas e possibilidades.

Por fim, o ProFEA se configurou como um programa do período democrático popular, com todas suas contradições. Havia uma preocupação em construir uma política com elementos que apontassem para a superação das desigualdades e para a ampliação da democracia, contudo, o programa se pautou em formar educadores ambientais para atuação dentro da ordem institucional, o que impediu que qualquer forma de superação do modo de produção capitalista pudesse vir dele.

3.1 COEDUCA: FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA SUPERAÇÃO OU MANUTENÇÃO?

Nos próximos parágrafos, descrevemos como se deu o processo de formação de educadores, desencadeado pelo ProFEA no município de Campinas. Estes parágrafos foram elaborados a partir de nossa experiência neste processo, bem como de trabalhos que o analisaram ((GASPAR, 2012; GASPAR; TONSO, 2010; GÜNTZEL-RISSATO, 2013; PINTO, 2012); GÜNTZEL-RISSATO, 2013; GASPAR, 2012 e GASPAR e TONSO, 2010).

Assim, como preconizava a política federal, o Coletivo Educador Ambiental de Campinas (COEDUCA) se organizou a partir da reunião de diversos representantes de várias instituições que já atuavam com educação ambiental em Campinas, dentre as instituições representadas

estavam universidades (UNICAMP e PUC), ONGs (GAIA, JAGUATIBAIA, Sonha Barão), órgãos públicos (Secretaria de planejamento da Prefeitura de Campinas, SANASA, CEASA) e empresas (Escola Arquimedes). As reuniões de planejamento tiveram início em meados de 2004 e ao final de 2005 o projeto já foi submetido um edital ao Fundo Nacional de Meio Ambiente (FNMA), sendo contemplado com aproximadamente 200 mil reais para construir um curso de formação para educadores ambientais. De 2004 à 2006 o coletivo se debruçou na construção de um Projeto Político Pedagógico que contemplasse as diretrizes da política pública e em 2007 deu início ao processo de formação.

Para o processo de formação foi feita uma larga divulgação, em rádios, terminais de ônibus, site da prefeitura e listas de e-mail. Estava prevista que após as inscrições seria feita uma seleção de 150 pessoas para participar da primeira formação e que os demais seriam convidados para participar das formações que estes primeiros participantes teriam que elaborar como parte da formação, após as inscrições foram convocados todos os 600 inscritos para um dia de seleção, destes 300 compareceram. Por fim, o coletivo não encontrou nenhuma forma justa de selecionar candidatos e assumiu que chamaria todas e todos que vieram ao dia de seleção, destes 180 compareceram no primeiro dia de formação.

A formação foi dividida em três semestres, que o coletivo denominou fases. Ao longo do curso, foram realizados dois encontros semanais de quatro horas onde os participantes vivenciavam os itens de cardápio, do cardápio de aprendizagem. Os cardápios de aprendizagem foram o nome, que a política utilizou para se diferenciar de grade curricular, nesta concepção diferenciada de currículo, os coletivos deveriam organizar cardápios que correspondessem às necessidades locais dos educandos, dessa forma, a maior parte do curso foi de itens de cardápio opcionais (embora alguns itens tivessem caráter obrigatório), que a partir da segunda fase foram oferecidos conforme as solicitações das educandas e educandos e das demandas identificadas pelas educadoras e educadores.

Como dito anteriormente, o objetivo do curso era de formar coletivos locais que oferecessem seus próprios cursos em seus bairros ou regiões, por isso havia três eixos de formação: Vivência de itens de cardápio (nesses encontros semanais), construção do coletivo local (onde as educandas e educandos se agruparam por território de atuação e tinham o compromisso de mapear e construir processos formativos conforme suas demandas, com o apoio

das educadoras/es do COEDUCA em monitorias semanais) e participação de foros e coletivos (as educandas/os deveriam participar de processos de controle social, tais como conselhos, reuniões intersetoriais, audiências públicas; conforme as demandas de seus Coletivos Locais). Ao final do processo de formação (final do primeiro semestre de 2008), aproximadamente 120 pessoas terminaram o curso, 20 coletivos locais estavam atuando em seus bairros e criando seus próprios processos de formação de novos educadores. Mesmo após o curso, os coletivos locais continuaram atuando e em 2010 a prefeitura de Campinas ofereceu um edital para financiar atividades de nove desses coletivos. Em 2012 as reuniões semanais do COEDUCA pararam de existir e poucos coletivos locais ainda atuavam, quando atuavam era mais como referências locais de EA e não estavam mais oferecendo formações. Ao longo desses anos do COEDUCA, o coletivo esteve na organização de diversos encontros, sejam eles de caráter regional ou nacional para promover diálogos com outras ações de EA. Dentre estas ações, foram realizados encontros com outros coletivos educadores.

O Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais deixou de ter apoio direto do governo federal, após mudanças no ministério do meio ambiente em 2008, mesmo assim o COEDUCA continuou sua atuação, até gradualmente se desmobilizar. Em 2013 já não haviam ações que se reconheciam como COEDUCA. Estima-se, que quase 400 pessoas estiveram envolvidas com o COEDUCA, desde educadores que ofereceram itens de cardápio até pessoas das comunidades em que os coletivos locais atuaram.

Embora o COEDUCA tenha sido conduzido por representantes de diversas instituições, de modo geral ele funcionou como um projeto de extensão universitária. A maior parte dos participantes (Educadores do COEDUCA) era de trabalhadoras e de trabalhadores da prefeitura (que tinham parte da jornada de trabalho liberada para participação) e de pessoas envolvidas com a universidade (professoras e professores, estudantes de pós-graduação ou de graduação bolsistas do SAE – Serviço de Apoio ao Estudante/UNICAMP –, do PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – ou das bolsas do próprio COEDUCA. Inclusive, quando o projeto foi contemplado com dinheiro de edital, a contrapartida da universidade foram as bolsas SAE. Esse foi um fator determinante na continuidade do coletivo, mesmo quando o curso financiado pelo FNMA já havia terminado. Vários dos participantes estavam ali como uma forma de militância, muitas vezes em detrimento de outras militâncias como o movimento estudantil ou sindical.

Os integrantes do COEDUCA (pelo menos aqueles mais próximos da universidade) reivindicavam que as práticas de Educação Ambiental construídas pelo coletivo possuíam uma forte vertente crítica, já que tinha como objetivo desencadear transformações sociais. A seguir citamos alguns trabalhos de pessoas que participaram do COEDUCA como PAP2 e escreveram sobre.

Todo o processo de formação parte da concepção de que a educação ambiental é uma proposta pedagógica que pretende desenvolver a consciência crítica do sujeito (individual e/ou coletivo) por meio de um processo continuado de sensibilização, construção de valores, descoberta e fortalecimento de habilidades/competências e capacidades (COSTA-PINTO 2012, p.23-24).

Entendemos que a EA Crítica atua a partir da abertura de espaços de diálogo, que permitam às pessoas conhecer e reconhecer seus questionamentos (individuais e coletivos) e perspectivas sobre os contextos em que estão inseridos. Tais espaços são construídos nos mais diversos contextos e devem respeitar suas particularidades, podendo ser materializados em diversos formatos, dentre os quais podemos identificar projetos escolares, coletivos de educação ambiental (coletivos jovens, coletivos educadores, Com-Vidas, Coletivos Locais, etc.), projetos de EA em unidades de conservação, intervenções educativas por grupos de pesquisa, intervenções educativas propostas por movimentos sociais, ONGs ou instituições públicas (GASPAR, 2012, pp.77).

quando nos referimos à educação ambiental estamos nos reportando a uma educação ambiental crítica, emancipatória e política, que busca a "deflagração de processos nos quais a busca individual e coletiva por mudanças culturais e sociais estão dialeticamente indissociadas" (SORRENTINO et al, 2005) (GÜNTZEL-RISSATO, 2013, p.21).

Nas citações acima, é enfatizado o caráter crítico da Educação praticada pelo coletivo, bem como as autoras(es) dão pistas sobre as transformações sociais que o coletivo propõe: uma transformação na forma de pensar que leve à organização coletiva para resolução dos problemas sociais. É evidente como estes participantes do COEDUCA assumem a proposta do ProFEA, bem como suas concepções sobre o que é uma EA crítica e como ela desencadearia transformações sociais. Elementos de EA ambiental crítica no COEDUCA não se encontram apenas nos anúncios, é possível identificar no cardápio de aprendizagem diversos momentos em que a intenção foi realizar a crítica ao modo de produção capitalista.

Dentre os itens de cardápio o item “PAPs - Pessoas que aprendem participando pela pesquisa ação participante” foi obrigatório, oferecido na primeira fase e tinha entre seus objetivos

apresentar os debates em torno da EA, apresentar as políticas públicas e a proposta do ProFEA e realizar o debate sobre ambiente e sociedade. Neste item, foi dada uma forte ênfase na crítica ao desenvolvimentismo sobretudo quanto à proposta de desenvolvimento sustentável. Dentre os referenciais utilizados estão o “Tratado de Educação ambiental para sociedades sustentáveis” (GRUPO DE TRABALHO DAS ONGS, 1992) e o texto “Desenvolvimento sustentável ou sociedades sustentáveis” (DIEGUES, 1992) que apresentam a crítica à proposta de desenvolvimento sustentável, apontando que ela é uma proposta ainda dentro dos marcos do desenvolvimento econômico, que visa diminuir os impactos da produção industrial para níveis suportáveis pelo planeta, mas ainda se baseia na premissa de generalizar os níveis de consumo dos países do norte global. Ao fazer esta crítica ao desenvolvimento sustentável, a proposta de sociedades sustentáveis vai no sentido de que cada sociedade deva ter sua dinâmica própria e encontrar a sustentabilidade dentro de suas possibilidades, sem precisar generalizar os níveis de consumo e modo de vida dos países centrais. Esta proposta, embora realize uma crítica ao desenvolvimentismo aponta para uma saída institucional e pactuada, entendendo que a questão da sustentabilidade se trata de convencimento de que outro modelo de desenvolvimento é necessário.

A proposta de sociedades sustentáveis, para além de ser tratada neste item de cardápio foi central em todo COEDUCA, sendo a alternativa apontada pelo coletivo ao se fazer a crítica às mazelas do modo de produção capitalista. Esta centralidade mostra que embora o coletivo estivesse realizando uma crítica ao modo de produção e ao desenvolvimentismo, apontava para saídas dentro da ordem, sem rupturas, acreditando que a formação de educadores ambientais instrumentalizados para atuar na elaboração e execução de políticas públicas, fosse o caminho para desencadear transformações socioambientais.

Por outro lado, a flexibilidade da proposta de cardápio de aprendizagem permitiu que debates mais avançados na crítica ao modo de produção capitalista estivessem no COEDUCA. O item de cardápio “Introdução à política”, por exemplo, desenvolveu oficinas para trabalhar a interpretação marxista da sociedade de classes, trazendo conceitos como exploração, força de trabalho, mais-valia, estado, classes e ideologia. Possivelmente este foi o momento que mais se aproximou de debates em torno da superação do modo de produção capitalista, contudo foi um item de cardápio opcional, cursado por pouco mais de vinte pessoas, estando longe de ter uma centralidade no processo de formação.

Ainda sobre os conteúdos desenvolvidos nos itens de cardápio, foi dado um peso importante ao item “Oficina de Elaboração de Projetos de Intervenção Socioeducativa e formação de articuladores”, item de cardápio obrigatório e oferecido na segunda fase, que consistia em um espaço para trabalhar com os coletivos locais o planejamento das intervenções que eles estavam planejando em seus territórios. Além disso, o item ofereceu oficinas para elaboração de projetos considerando as exigências que os editais (do Estado ou de entidades privadas) costumavam ter para financiar projetos. Esta formação para elaboração de projetos, além de formar os educandos para pensar em suas intervenções, visava instrumentalizar estes educadores ambientais para buscar financiamento para suas ações após o processo de formação. Neste sentido, a formação do COEDUCA se alinha à dinâmica apontada por Arantes (2004) e Fontes (2008) em que o terceiro setor se responsabiliza pela oferta de serviços e direitos sociais, trazendo interesses privados para a esfera de oferta de serviços anteriormente públicos.

Outro aspecto importante no processo de formação conduzido pelo COEDUCA foi a obrigação que os educandos tinham de participar de foros e coletivos. Todos os participantes se inseriram de alguma forma em instâncias participativas, tais como conselhos municipais, associações de moradores, conselhos de escolas, audiências públicas, reuniões intersetoriais. Se por um lado esta participação proporcionou uma grande formação sobre as dinâmicas em torno do Estado, por outro naturalizou uma atuação burocratizada dos participantes nestes conselhos.

Em relação a constituição de coletivos locais existem reflexões importantes. A principal é que houve um grande esforço do COEDUCA para formar as pessoas para uma atuação coletivizada, colocando a constituição de grupos com interesses em comum como um pré-requisito para que haja a formação de educadores ambientais. Neste sentido, Cintia Güntzel-Rissato (2013) ao fazer uma análise de entrevistas realizadas com participantes do COEDUCA, traz a seguinte reflexão:

é possível observar que o processo de construção coletiva, seja pela organização do cardápio de aprendizagem quanto pela elaboração de ações socioeducativa junto a comunidade, foi incorporado pelas/os participantes. Este fato se explicita quando analisado o período pós-curso junto as/os participantes que não continuam atuando em Coletivos Locais e que levam para outros espaços, como, por exemplo, o seu local de trabalho, a proposta de compartilhamento de ideias/conhecimentos e de construção conjunta de ações locais(GÜNTZEL-RISSATO, 2013, p. 128).

É preciso reconhecer que em um contexto de hegemonia de uma mentalidade neoliberal centrada pela meritocracia e individualismo a construção de uma cultura de resolução de conflitos coletivamente é um grande feito do COEDUCA. Nesse sentido, este feito acaba tendo pouco potencial de causar transformações sociais a medida que está condicionada a atuações dentro da institucionalidade.

Por fim, estando umbilicalmente ligado ao ProFEA, o COEDUCA herda suas contradições. Se constitui em um formato institucional que agrega diferentes instituições no coletivo, sem problematizar ou deixar claro as suas funções lá dentro, naturalizando, por exemplo a presença de empresas como parceiras de um processo que se reivindica crítico. Carrega consigo uma concepção de transformação da realidade limitada à atuação institucional dentro dos marcos da estratégia democrático popular. Neste sentido, embora anuncie uma educação ambiental crítica e transformadora da realidade, em suas ações construiu um processo de formação de educadores ambientais prontos para atuar dentro dos limites da ordem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do presente texto foram expostas reflexões sobre Educação Ambiental e seu contexto com vistas para o Programa de Formação de Educadores Ambientais, uma política pública proposta durante os governos do PT, considerando o COEDUCA como uma expressão desta política. O COEDUCA foi um projeto desenvolvido em Campinas para formação de educadores ambientais e desde o princípio se considerava um processo de EA Crítica.

Sobre o contexto da EA foi possível identificar um amplo debate sobre a variedade de concepções e práticas, verifica-se várias formas de classificar estas diferentes práticas, normalmente levando em consideração como elas tratam a relação ambiente-sociedade. Dentre estas classificações, é possível identificar práticas consideradas conservadoras, pragmáticas, e críticas ou transformadoras (LAYRARGUES; LIMA, 2014). Notou-se que estas classificações normalmente levam em consideração o conteúdo e a sua forma de exposição, não considerando as formas institucionais para sua categorização. Por isso, é possível identificar práticas de EA consideradas críticas, mas que devido a sua forma institucional tem seu potencial transformador limitado as denúncias promovidas por seu conteúdo e aos limites impostos pelas instituições, já que sua forma institucional acaba naturalizando ou promovendo processos próprios do modo de produção capitalista.

Neste sentido, foi possível associar práticas de educação ambiental ao contexto de privatização da oferta de direitos sociais que a partir da década de 1990 passam a ser cada vez mais ofertados por ONGs e fundações de direito privado (ARANTES, 2004; FONTES, 2006).

Sobre o ProFEA, verificou-se que este estava inserido dentro do governo que conduzia a EDP e desta forma incorporou as contradições desta estratégia. Ao mesmo tempo que o ProFEA oferece um conteúdo crítico denunciando as mazelas do modo de produção capitalista, também naturaliza a conciliação de classes promovendo em sua proposta a execução de processos de educação ambiental em conjunto com instituições privadas. Promoveu a busca coletiva de soluções para problemas socioambientais, mas, por outro lado, limitou sua proposta de transformação da realidade às possibilidades das instituições da ordem.

O COEDUCA, tendo sido um processo imerso no ProFEA, também incorporou dimensões da estratégia democrático popular. Ofereceu a crítica ao modo de produção capitalista e defendeu a necessidade de transformação social. Contudo, assumiu a estratégia de formar seus participantes para se inserirem em processos de controle social como uma forma para induzir transformações. O que limitou qualquer possibilidade de transformação ao que as instituições permitiam. Teve como princípio a formação a partir de constituição de ações coletivas, o que promoveu em seus participantes a busca de soluções coletivas para seus conflitos. Contudo promoveu uma concepção de resolução de conflitos através da mediação e negociação, o que também limita as possibilidades de transformação ao que é permitido pela ordem.

O COEDUCA foi bem-sucedido em seu objetivo de formar educadores ambientais para participação em instâncias de tomada de decisões, mas, há uma grande possibilidade de que este sucesso não garantiu nenhuma transformação socioambiental. Nesse sentido, Catini traz a seguinte reflexão:

ação educativa perde sua capacidade de marcar os processos formativos num sentido crítico e revolucionário quando se desenvolve tendo como pressuposto a mesma relação que o Estado capitalista confere aos cidadãos(CATINI, 2018).

O ProFEA, relaciona sua proposta de comunidades aprendentes aos círculos de cultura de Paulo Freire. Percebe-se que ao utilizar este referencial se limitaram à obra em que o autor discute os círculos de cultura, “Educação como prática de Liberdade”(FREIRE, 1999). Nesta obra, o autor que está escrevendo logo após o golpe de 1964 faz uma análise do contexto social e expõe as concepções de educação que pautaram sua prática no período anterior ao golpe. Para o autor, o Brasil vivia um processo de transição de um país colonial para um país que pudesse usufruir das benesses da civilização, ele descreve que um das condições para esta transição era levar educação ao povo para que este pudesse participar integralmente dos processos democráticos e deste modo causar transformações estruturais. A perspectiva trazida pelo ProFEA, e assumida pelo COEDUCA, é muito parecida com a de Paulo Freire neste período, talvez o programa pudesse avançar para além do permitido institucionalmente se tivesse ousado se apropriar das suas obras posteriores e desta forma conhecer como o autor já apontava os problemas da conciliação de classes na obra “Pedagogia do Oprimido”(FREIRE, 1978):

Através da manipulação, as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. (...)

Muitas vezes esta manipulação, dentro de certas condições históricas especiais, se verifica através de pactos entre as classes dominantes e as massas dominadas. Pactos que poderiam dar a impressão, numa apreciação ingênua, de um diálogo entre elas.

Na verdade, estes pactos não são diálogo porque, na profundidade de seu objetivo, está inscrito o interesse inequívoco da elite dominadora. Os pactos, em última análise, são meios de que se servem os dominadores, para realizar suas finalidades.

O dilema de Yago não termina no episódio relatado anteriormente, alguns anos depois ele, gabaritado e legitimado por sua passagem pelo COEDUCA, passou a participar do Conselho Municipal do Meio Ambiente e dentre as atividades do conselho acabou por presidir uma audiência pública sobre o Programa Municipal de Educação Ambiental. Extremamente protocolar, Yago deu voz a todos participantes que se inscreveram, entretanto ele conseguiu a proeza de desqualificar ou desconsiderar a maioria das contribuições trazidas.

AS ações do COEDUCA se conformaram às formas permitidas (e propostas) pelo estado capitalista, por ingenuidade ou por ignorância teórica não se ousou construir um processo que fosse além do programa que o criou, jogando a cartilha do programa democrático popular e de sua conseqüente conciliação de classes. As críticas construídas não proporcionaram apontamentos que fossem além da ordem estabelecida, tornando o COEDUCA mais um projeto de educação ambiental que mobilizou centenas de pessoas para se engajar em processos que, por mais que possam solucionar algum problema local, não promovem transformação das estruturas que causam estes problemas. O formato adotado pelo COEDUCA pregou soluções institucionais através do diálogo e negociação, ocultou o conflito e os problemas de colocar atores com interesses antagônicos construindo o mesmo processo. A conseqüência é que os interesses de quem queria conservar a ordem prevaleceram.

REFERÊNCIAS

ARANTES, P. E. **Zero à esquerda**. São Paulo: Ed. Conrad, 2004.

BAGNOLO, C. M. Tendências de educação ambiental nas práticas empresariais: educação ambiental – empresas – educação. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, 31 dez. 2014.

BEHLING, G. M.; ISLAS, C. A. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E LUDICIDADE NA PRESERVAÇÃO DE ANIMAIS SILVESTRES. **Revista Conexão UEPG**, v. 10, n. 1, p. 128–139, 26 maio 2014.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004.

BRASIL. **ProFEA - PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORAS(ES) AMBIENTAIS**. [s.l.] Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, 2006a.

BRASIL. **Chamada Pública MMA No 01/2006 - Mapeamento de Potenciais Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis** Diretoria de educação ambiental - Ministério do Meio Ambiente, , 2006b.

BULLETIN OF THE ATOMIC SCIENTISTS. **The Doomsday Datavisualizations**. Disponível em: <<https://thebulletin.org/>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

CARVALHO, I. C. DE M. Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, v. 2, jun. 2001.

CATINI, C. DE R. **Privatização da educação e gestão da barbárie**. 2. ed. [s.l.] Edições Lado Esquerdo, 2018.

CLUB OF ROME. **About us - Club of Rome**. Disponível em:

<<https://www.clubofrome.org/about-us/>>. Acesso em: 18 fev. 2021.

CONSELHO MUNICIPAL DE SAÚDE DE CAMPINAS. **Relatório Final da XI Conferência Municipal de Saúde**, 2019. Disponível em: <http://www.saude.campinas.sp.gov.br/saude/cms/conf_mun_saude/11a_conferencia/Relatorio_Final_da_11a_Conferencia_Municipal_de_Saude.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2021

CUNHA, Y. P. P. **Políticas públicas de Educação ambiental instituídas pelo Ministério do Meio Ambiente: Análise do Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais - ProFEA**. Dissertação (mestrado—Rio de Janeiro: UFRJ, 2015.

DIEGUES, A. C. S. Desenvolvimento sustentável ou sociedades sustentáveis : da crítica dos modelos aos novos paradigmas. **São Paulo em Perspectiva**, v. 6, n. 1 e 2, p. 22–29, jun. 1992.

FERRARO JR., L. A. (ED.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. 1. ed. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. v. 1

FERRARO JR., L. A. (ED.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. 1. ed. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2007. v. 2

FIGUEIREDO, J. B. D. A. As contribuições de Paulo Freire para uma Educação Ambiental Dialógica. In: 29 REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2006, CAXAMBU - MG (Ed.). . **Anais da 29 Reunião Anual da ANPED**. Rio de Janeiro: ANPED, 2006.

FONTES, V. Sociedade civil, classes sociais e conversão mercantil-filantrópica. In: **OSAL, Observatorio Social de America Latina**. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2006. v. año VI, nº 19.

FONTES, V. A Democracia Retórica: expropriação, onvencimento e coerção. In: MATTA, G. C.; LIMA, J. C. F. (Eds.). . **Estado, sociedade e formação profissional em saúde: contradições e desafios em 20 anos de SUS**. [s.l.] Editora FIOCRUZ, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FTB, F. T. DO B. **Projeto Ambientação - Fundação Toyota do Brasil**. Disponível em: <<http://www.fundacaotoyotadobrasil.org.br/projetos/ambientacao>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

FUNDACIÓN BARILOCHE. **Historia | Fundación Bariloche** **Fundación Bariloche**, [s.d.]. Disponível em: <<http://fundacionbariloche.org.ar/en/historia/>>. Acesso em: 19 fev. 2021

FURTADO, C. **O Mito do desenvolvimento econômico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GAIA SOCIAL. **Programa ViraSerGAIA Social**, [s.d.]. Disponível em: <<https://gaiasocial.org.br/programa-viraser/>>. Acesso em: 26 out. 2020

GASPAR, V. T. **Estudos sobre tecnologia social e educação ambiental crítica: possíveis caminhos para construção de outra sociedade**. Dissertação (mestrado)—Limeira: Faculdade de Tecnologia -Universidade Estadual de Campinas, 2012.

GASPAR, V. T.; TONSO, S. ESTUDOS SOBRE AVALIAÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA. **Anais do V Encontro Nacional da ANPPAS**, 2010.

GREENPEACE. **Relatório Anual 2019** GREENPEACE, , 2019. Disponível em: <<https://www.greenpeace.org.br/relatorio-anual-2019>>. Acesso em: 26 out. 2020

GRUPO DE TRABALHO DAS ONGS. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**. Rio de Janeiro: jun. 1992

GUIMARÃES, M. **EDUCAÇÃO AMBIENTAL**. São Paulo: UNIGRANRIO, 2000a. v. 1

GUIMARÃES, M. **EDUCAÇÃO AMBIENTAL: No consenso um embate?** Campinas-

SP: Papirus, 2000b.

GÜNTZEL-RISSATO, C. **Comunidades aprendentes: uma experiência de implantação de Coletivos Locais de Ação Socioeducativa**. Dissertação (Mestrado) —Piracicaba: Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”. Centro de Energia Nuclear na Agricultura, 2013.

HERRERA, A. O. et al. **¿Catastrofe o Nueva Sociedad? Modelo Mundial Latinoamericano: 30 años después**. Ottawa: IIED-AL, IDRC, 2004.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo – SP: Companhia das Letras, 2019.

LAGE, D. Elos da Estratégia Democrático-Popular com a Socialdemocracia: a Atualização do Estado Burguês. In: IASI, M.; NEVES, V.; FIGUEIREDO, I. M. (Eds.). . **A estratégia democrático-popular: um inventário crítico**. [s.l: s.n.].

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. DA C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, v. 17, n. 1, p. 23–40, mar. 2014.

LIMA, G. F. DA C. **Educação Ambiental no Brasil. Formação, Identidades e Desafios**. 1ª Edição ed. Campinas, São Paulo, Brasil: Papirus, 2011.

LOUREIRO, C. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

LOUREIRO, C. F. B.; LIMA, M. J. G. S. DE. A HEGEMONIA DO DISCURSO EMPRESARIAL DE SUSTENTABILIDADE NOS PROJETOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR: NOVA ESTRATÉGIA DO CAPITAL. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 14, p. 280–294, 18 dez. 2012.

MARTINS, C. et al. A “Estratégia Democrático-Popular” e um Inventário da Esquerda Revolucionária. In: IASI, M.; NEVES, V.; FIGUEIREDO, I. M. (Eds.). . **A estratégia democrático-popular: um inventário crítico**. [s.l: s.n.].

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1998.

MEADOWS, D. **LIMITES DO CRESCIMENTO**. [s.l: s.n.].

MORONI, J. A. O direito à participação no Governo Lula. **Saúde em Debate**, v. 29, n. 71, p. 284–304, 2005.

PINTO, A. B. C. **Potência de agir e educação ambiental: aproximações a partir de uma análise da experiência do coletivo educador ambiental de Campinas (COEDUCA) - SP/Brasil**. text—[s.l.] Universidade de São Paulo, 30 out. 2012.

QUIPEA. **QUIPEA - Quilombos no Projeto de Educação Ambiental**. Projeto de educação ambiental. Disponível em: <<https://www.quipea.com.br>>. Acesso em: 30 out. 2020.

RODRIGUES, C. M. L. Os movimentos populares e o fetiche da participação no governo Lula. **Revista Mundos do Trabalho**, v. 4, n. 7, p. 178–197, 3 set. 2012.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental: um convite a percorrê-los. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. DE M. (Eds.). . **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SORRENTINO, M. **EDUCAÇÃO AMBIENTAL: AVALIAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS RECENTES E SUAS PERSPECTIVAS**. In: PAGNOCCHESCHI, B. (Ed.). . **Educação ambiental: experiências e perspectivas**. Série documental relatos de pesquisa. [s.l.] INEP, 1993.

TOSTES, A. **A apropriação da educação popular na educação ambiental: análise das perspectivas que constituíram políticas públicas no Brasil**. Dissertação (mestrado)—Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

VIRGINIO, G. J. et al. **TEORIA DA MUDANÇA APLICADA AO PROGRAMA VIRASER DE LOGÍSTICA REVERSA DE EMBALAGENS PÓS-CONSUMO**. **Anais 10º Forum internacional de resíduos sólidos**, 2019.